

**JOÃO CARLOS CARVALHO MIGNAC DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA: Perspectivas de Técnicos Formadores  
e Professores de Educação Física**

**Orientador: Leonardo Rocha**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2014**

**JOÃO CARLOS CARVALHO MIGNAC DE OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA: Perspectivas de Técnicos Formadores  
e Professores de Educação Física**

Dissertação apresentada para a obtenção do  
Grau de Mestre em Ciências da Educação, do  
Curso de Mestrado em Ciências da  
Educação, conferido pela Universidade  
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Rocha

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Márcia Karina  
Silva Luiz

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2014**

(...) A formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoais (NÓVOA, 1997).

## **DEDICATÓRIA**

A minha amada Avó Antonieta (in memorian) exemplo de amor, dedicação e honestidade.

Ao meu Tio Marcos (in memorian) grande amigo, professor comprometido com a formação educacional e valorização da nossa profissão, grande estimulador.

Aos meus pais, Jassiel e Eliane, primeiros formadores, a minha eterna gratidão e amor pelos ensinamentos e atenção dispensada.

A minha querida esposa, Maria, presente de Deus, cujo incentivo e carinho me motivaram nessa jornada, compartilhando comigo todos os momentos mais importantes da minha vida.

Aos meus filhos Mariana e Marcelo, meus verdadeiros tesouros, que souberam dividir o pai com os estudos e, sendo pacientes e carinhosos em todos os momentos.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida.

A minha esposa, Maria Maranhão Mignac, pelo seu incentivo, carinho e paciência por tantas vezes que me ouviu discutir a formação continuada e a prática pedagógica, meu muito obrigado.

Aos meus filhos, Mariana e Marcelo, por respeitarem os momentos de estudos, e souberam compreender minha ausência em tantos momentos.

A professora Doutora Márcia Karina, minha co-orientadora, pela dedicação, pela paciência, obrigado pelos valiosos conselhos, observações e por sua amizade.

Ao professor Doutor Agostinho Rosas, por sua disponibilidade e cooperação nos momentos de necessidades.

Ao professor Doutor Leonardo Rocha, meu orientador, por sua atenção e cooperação na realização de um sonho.

A todos os funcionários e amigos que fazem parte da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes, que me incentivaram durante toda trajetória, meu muitíssimo obrigado.

A todos os meus amigos que leram, opinaram, ajudaram na elaboração deste material.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar de que maneira a formação continuada influencia na prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão de Guararapes/PE. Para responder essa questão, inicialmente levantamos informações sobre o ensino da educação física na rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE para que pudéssemos identificar a importância da formação continuada para os professores de educação física do município onde a partir desse momento analisamos a influência da formação continuada na prática pedagógica, a partir da visão dos técnicos formadores e professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE. A pesquisa foi realizada com todos os professores de educação física da rede municipal, totalizando 43 professores onde aplicamos um questionário para esses profissionais com questões relacionadas à temática da pesquisa. Para além destes, também entrevistamos 03 técnicos formadores que coordenavam a formação continuada aplicada a rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE. A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Formação docente e prática pedagógica, elaboramos uma revisão literária sobre o tema da investigação, privilegiando a questão da prática pedagógica, a formação continuada e sua relação com a qualidade do ensino. Para isto, nos utilizamos de autores como Freire (1996), André (1991), Perosa (1997), Souza (2007) e Tardif (2000 e 2007), Garrido e Carvalho (1995), Medina (2010) entre outros. No segundo capítulo, que tem como título Ensino, currículo e prática pedagógica no município de Jaboatão dos Guararapes/PE, elaboramos uma discussão sobre a política de organização de ensino, destacando a questão do currículo por competência, que é uma ênfase dada pela secretaria do município. Por sua vez, no terceiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, identificando o tipo de investigação, a questão de partida, os objetivos, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise que utilizamos para construção metodológica deste trabalho. No quarto capítulo, que tem como título Análise e discussão dos resultados, estabelecemos uma leitura dos dados coletados no campo de pesquisa a partir do questionário que aplicamos aos professores e as entrevistas que realizamos com os técnicos formadores da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE. Essa análise levou em consideração os objetivos da pesquisa estabelecidos inicialmente como também procurou responder a questão de investigação que norteou o trabalho. A discussão dos resultados foi feita tomando como base o referencial teórico que deu sustentação a pesquisa, direcionando a análise para a importância da formação continuada para a prática pedagógica e a visão dos professores de educação física da rede municipal acerca do planejamento e execução da formação continuada organizada pela secretaria de educação do município.

**Palavras-chave:** Formação continuada; prática pedagógica; ensino.

## ABSTRACT

This study aimed to verify how continuing education influences the pedagogical practice of physical education teachers of municipal schools in the city of Jaboatão Guararapes/PE. To answer this question, initially raised about the teaching of physical education in municipal schools in the city of Jaboatão Guararapes/PE so we could identify the importance of continuing education for physical education teachers in the county where from then analyzed the influence of continuing education in pedagogical practice, from the perspective of technical trainers and physical education teachers of municipal schools in the city of Jaboatão Guararapes/PE. The survey was conducted with all physical education teachers in the municipal, totaling 43 teachers who applied a questionnaire to these professionals on issues related to the topic of research. Apart from these, we also interviewed 03 technical trainers who coordinated continuing education applied to municipal Jaboatão Guararapes/PE. The research is divided into four chapters. In the first chapter, entitled Teacher training and teaching practice, we prepared a literature review on the topic of research, focusing on the question of pedagogical practice, continuing education and its relation to the quality of education. For this, we use the authors as Freire (1996), André (1991), Perosa (1997), Souza (2007) and Tardif (2000 and 2007), Garrido and Carvalho (1995), Medina (2010 ) among others. In the second chapter, which is entitled Teaching, curriculum and pedagogical practice in Jaboatão Guararapes/PE, we prepared a discussion about the politics of organization providing education, highlighting the issue of responsibility for curriculum, an emphasis that is given by the secretariat municipality. In turn, in the third chapter, we present the methodological approach of the research, identifying the type of research, the question of the match, goals, instruments of data collection and analysis procedures we use for methodological construction of this work. In the fourth chapter, which is entitled Analysis and discussion of results, we established a reading of the data collected in the field research from the questionnaire applied to teachers and the interviews we conducted with the technical trainers in the municipal Jaboatão Guararapes / PE . This analysis took into account the research objectives initially established but also sought to answer the research question that guided the work. The discussion of the results was made based on the theoretical framework that has supported the research, directing the analysis of the importance of continuing education for pedagogical practice and the vision of the physical education teachers about the municipal planning and execution of organized continuing education by the municipal secretary of education.

**Keywords:** Continuing Education, teaching practice, teaching.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB - Leis de diretrizes e bases

LDBEN - Leis de diretrizes e bases da Educação Nacional

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PAR - Plano de Ação Articuladas

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

SEDUC - Secretaria de Educação

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Organização Curricular	38
Tabela 2	Linguagem Corporal	39
Tabela 3	Distribuição do perfil dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE, ano 2012.	52
Tabela 4	Distribuição da percepção dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE acerca da relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física, 2012.	60
Tabela 5	Distribuição da avaliação dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE acerca da participação dos docentes na escolha dos temas e materiais didáticos utilizados na formação continuada, 2012.	67
Tabela 6	Distribuição da opinião professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE acerca do planejamento da formação continuada, 2012.	70
Tabela 7	Distribuição da opinião professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE acerca da formação continuada, 2012.	73
Tabela 8	Distribuição da concordância/concordância total dos professores acerca das percepções sobre a realização da formação continuada, segundo o sexo, 2012.	76

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico da concordância dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE acerca das características da participação dos docentes na escolha dos temas e materiais didáticos utilizados na formação continuada, 2012.	68
Gráfico 2	Gráfico da concordância dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE acerca das características da realização da formação continuada, 2012.	74

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	14
1.1 Contextualizando a temática.....	15
1.2 A prática pedagógica e a formação continuada. ....	17
1.3 A formação docente como elemento fundamental da qualidade de ensino.....	23
CAPÍTULO II – ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DE GUARARAPES/PE .....	30
2.1 Prática pedagógica.....	32
2.2 Currículo por competência: uma opção pedagógica .....	33
2.3 A política de organização de ensino .....	36
2.4 A formação continuada em Jaboatão dos Guararapes/PE: um olhar de dentro.....	40
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	47
3.1 Tipo da Investigação.....	48
3.1.1 Objetivos da Investigação .....	49
3.1.2 Questão da Investigação.....	50
3.2 Sujeitos <i>locus</i> da Investigação .....	50
3.3 Instrumentos de Recolha de dados .....	52
3.4 Procedimentos de Análise de dados .....	54
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	56
4.1 A importância da formação continuada para a prática pedagógica dos professores de educação física.....	57
4.2 A importância do planejamento para a formação continuada dos professores de educação física. ....	66
4.3 A percepção dos professores sobre a formação continuada e a prática pedagógica.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS .....	81
APÊNDICES .....	i
APÊNDICE A – Carta de Anuência .....	ii
APÊNDICE B – Parecer do Comitê de Ética.....	iii
APÊNDICE C – Proposta curricular de Jaboatão dos Guararapes .....	iv
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade .....	v
APÊNDICE E – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.....	vi

APÊNDICE F – Transcrição das Entrevistas.....	viii
APÊNDICE G – Questionário dos professores de Educação Física.....	xxiv
APÊNDICE H – Plano de Trabalho Articulado.....	xxviii



## INTRODUÇÃO

---

O presente estudo desenvolveu-se vinculado à linha de pesquisa Educação e desenvolvimento humano, do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O interesse por essa investigação surge a partir da nossa experiência como professor de Educação Física na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE, onde durante toda nossa trajetória profissional no exercício da Educação Física escolar, foi possível perceber entre os demais professores dessa área a inquietação e a necessidade constante do investimento em formação continuada para que esses profissionais pudessem desenvolver de forma satisfatória suas atividades.

A Formação Continuada de Professores é considerada como uma das estratégias mais importantes para melhorar a qualidade da Educação, conforme defende o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, “ao afirmar que é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades profissionais e a motivação requerida” (1998). Não se trata apenas de realizar melhor a formação, mas realizá-la fazendo com que os professores reflitam sobre suas práticas e, a partir daí, construam uma ponte entre a teoria e a realidade de seu trabalho. Dessa forma a formação continuada de professores deve incentivar a sua apropriação do saber rumo à autonomia.

Ao abandonar o conceito de formação continuada apenas como um mero processo de atualização de conteúdo que se dá através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, adota-se um conceito de formação que consiste em construir conhecimento e teoria sobre a prática docente, valendo-se da reflexão crítica, contribuindo para formação continuada, onde o educador possa refletir *na* ação, para depois refletir a partir *da* ação. Sousa (2000).

Posto isto, a questão de partida que norteou este empreendimento acadêmico foi verificar de que maneira e sob quais circunstâncias a formação continuada influencia na prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão de Guararapes/PE. Para responder essa questão, inicialmente levantamos informações sobre o ensino da educação física na rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos

Guararapes/PE para que pudéssemos identificar a importância da formação continuada para os professores de educação física do município onde a partir desse momento analisamos a influência da formação continuada na prática pedagógica, a partir da visão dos técnicos formadores e professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

A pesquisa foi realizada com todos os professores efetivos de educação física da rede municipal, totalizando 43 professores onde aplicamos um questionário para esses profissionais com questões relacionadas à temática da pesquisa. Para além destes, também entrevistamos 03 técnicos formadores que coordenavam a formação continuada aplicada a rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE.

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Formação docente e prática pedagógica, elaboramos uma revisão literária sobre o tema da investigação, privilegiando a questão da prática pedagógica, a formação continuada e sua relação com a qualidade do ensino. Para isto, nos utilizamos de autores como Freire (1996), André (1991), Perosa (2007), Souza (2007) e Tardif (2000 e 2007), Garrido e Carvalho (1995), Medina (2010) entre outros.

No segundo capítulo, que tem como título Ensino, currículo e prática pedagógica no município de Jaboatão dos Guararapes/PE, elaboramos uma discussão sobre a política de organização de ensino, destacando a questão do currículo por competência, que é uma ênfase dada pela secretaria do município. Tomamos como referência para a discussão um documento oficial da SEDUC (Secretaria municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes/PE) que estabelece as diretrizes curriculares e o ensino do município.

Por sua vez, no terceiro capítulo, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, identificando o tipo de investigação, a questão de partida, os objetivos, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise que utilizamos para construção metodológica deste trabalho. Utilizamos como referência alguns metodólogos que nos ajudaram na construção da investigação, como Richardson (2007), Laville e Dionne (1999), Bardin (2009), etc.

No quarto capítulo, que tem como título Análise e discussão dos resultados, estabelecemos uma leitura dos dados coletados no campo de pesquisa a partir do questionário que aplicamos aos professores e as entrevistas que realizamos com os técnicos formadores da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE. Essa análise levou em consideração os objetivos da pesquisa estabelecidos inicialmente como também procurou responder a questão

de investigação que norteou o trabalho. A discussão dos resultados foi feita tomando como base o referencial teórico que deu sustentação a pesquisa, direcionando a análise para a importância da formação continuada para a prática pedagógica e a visão dos professores de educação física da rede municipal acerca do planejamento e execução da formação continuada organizada pela secretaria de educação do municipal.

Os resultados apontam para a confirmação da importância de uma formação continuada para o bom exercício profissional dos professores de educação física, onde, elementos como o planejamento assumiram um “peso” bastante significativo na visão dos professores, sobretudo no que diz respeito à participação deles no processo de organização da formação continuada, pois na visão dos professores, eles são quem tem uma maior possibilidade de definirem as bases sobre as quais serão montadas as estratégias do ensino da educação física do município, pois estão diariamente no “chão” das escolas vivenciando as potencialidades e fragilidades da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE.

## **CAPÍTULO I**

---

### **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **1.1. Contextualizando a temática**

Não é recente o debate em educação sobre formação de professores e prática pedagógica. Vários têm sido os modos de focar investigações condicionando interpretações articuladas pela dinâmica da educação. Araújo (2009), discutindo pesquisas em educação com o propósito de refletir sobre possíveis contribuições à prática pedagógica, chama atenção para se pensar formação e prática pedagógica sob relações de influências associadas tanto pelo conjunto de conhecimentos e competências que se organizam com a formação quanto pelos elementos decorrentes da própria ação pedagógica.

Em outra direção, contudo não se afastando da temática central, Zibetti (1999), tomando Jean Piaget como marco referencial para refletir a formação continuada de professores, ressaltando a educação infantil, discute “estratégias utilizadas, verificando sua contribuição ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica” (Op.cit., p.44). Noutra pesquisa, esta orientada pelo debate da formação e da prática pedagógica no contexto da alfabetização e letramento, Piccoli (2009) desenvolveu tese em que analisou a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, que se aproximou do modelo de pedagogia mista, proposta por Moraes e Neves (2003) a partir da teoria de Bernstein (1975).

Pode-se especular que, no cenário educacional brasileiro, ao exemplo das universidades públicas e privadas, as secretarias municipais e estaduais de educação têm investido em ações com o propósito de realizar programas de formação de professores no formato de cursos, seminários, encontros e conferências. No momento, esse tema está na pauta da discussão sobre a qualidade do ensino, cuja preocupação se expressa no interesse dirigido à formação inicial e continuada de professores.

Freire (1996), André (1991), Perosa (2007), Souza (2007) e Tardif (2000 e 2007) vão compor uma lista de investigadores engajados no debate sobre formação e prática pedagógica. Cada um traz para o centro das discussões elementos com os quais se pode afirmar que se trata de temática situada no contemporâneo das preocupações em educação.

De acordo com Garrido e Carvalho (1995), os cursos de formação de professores, tanto aqueles destinados à sua preparação, como aqueles voltados para a sua atualização, vêm sendo considerados insatisfatórios. Um motivo comumente lembrado é a separação entre pesquisadores que pensam e propõem projetos inovadores e professores, que na condição de consumidores, não são chamados a refletir sistematicamente sobre o ensino para modificar o seu desempenho e para adaptar propostas inovadoras. Essa fragmentação relacional entre o

pensar científico e a prática pedagógica, nos faz pensar em uma prática descontextualizada e descompromissada. Landolfi (2008) realizou um estudo de caso, numa perspectiva crítica-dialética, sobre a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica de docentes universitários, analisando a contribuição da formação pedagógica desenvolvida em cursos de formação continuada na prática docente e sua relação com os motivos que mobilizaram aos professores a buscarem essa formação.

Segundo Caldeira (1995), a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los foram definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles. Dificultando a sincronia dos formandos com a necessidade educacional, método e modelos que não contribui para a formação de cidadãos, deixando uma lacuna entre a teoria e a prática.

Para Carvalho (1993) o grande problema da nossa realidade dos cursos de formação continuada se justifica também por aqueles profissionais oriundos de universidades bem conceituadas, pois seria ilusório pensar que eles chegam à sala de aula com competência para ensinar. Os fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores e a consequência da fragmentação dos currículos é uma realidade também nas boas universidades. Portanto, cursos de formação continuada têm o papel não só de garantir a atualização dos professores, como também de suprir deficiências dos cursos de formação. A formação continuada oferece subsídios e orientações aos profissionais para que além da sensibilização e do conhecimento, contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas, a fim de proporcionar avanços na melhoria da qualidade de ensino para nossos educando. Para Souza (2006), as análises da literatura educacional e dos programas educacionais indicam que a formação continuada de professores foi encarada como elemento estratégico para forjar a competência do professor. As universidades responsáveis por essa formação inicial buscam atualizações periódicas para a melhoria da qualidade do ensino, fazendo com que, cada vez mais, entrem no mercado de trabalho profissionais capazes de realizar suas tarefas com ética e profissionalismo, mesmo que a realidade educacional não convenha com as das universidades.

De acordo com Domite (2006), vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, entre os quais bem poucos voltados para a formação do professor enquanto sujeito social de suas ações e, por isso, mais do tipo transmissivo/impositivo – outros já mais centrados

nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa, considerando o professor um mero transmissor de conhecimento.

Perrenoud (2000) entende a formação continuada enquanto a última das dez competências profissionais a serem cultivadas com prioridade pelo professor. Última, não por ter menos importância que as demais, mas, ao contrário, por ser essa competência a responsável pela manutenção e pelo desenvolvimento de todas as outras adquiridas ao longo da vida, seja profissional, seja pessoal, sendo capaz de administrar sua própria formação contínua. Oliveira (2009) faz uma reflexão em torno das contribuições e dos limites das pesquisas científicas no campo das ciências da educação e, em particular, sobre aquelas que se referem às práticas pedagógicas para a construção de um referencial de formação profissional (inicial e continuada), quanto à transformação das próprias práticas.

## **1.2. A prática pedagógica e a formação continuada**

No Brasil, a abordagem em educação física começa com o debate sobre a prática pedagógica nos anos 80, quando Medina (2010) coloca os professores de educação física em uma situação de cheque, exige que saiam de cima do muro ao se delimitar pela prática pedagógica, que não é possível admitir a ideia de que os professores entram e saiam das escolas, e dentro da mesma viva uma ciranda pedagógica, uma grande panaceia pedagógica, e que, ora trabalhem dentro de uma dimensão de proporcionar a aprendizagem pela resolução de problemas, ora a tônica e a memória. Então, nesse sentido, Medina (2010) diz, antes da delimitação do agir pedagógico, há de se pensar na abordagem em educação e em pedagogia, o que se pretende com essa prática. Com base nessa dimensão, o profissional de educação física precisa se assumir como sujeito de tomada de decisão, buscando o seu posicionamento em relação a sua prática em educação.

Na concepção de Medina (2010) o homem é levado a acreditar em sua completa impotência de alterar significativamente o curso de sua própria história. São também essas consciências que dicotimizam de maneira estanque as relações entre teoria e prática, pois não conseguem perceber a importância do processo de reflexão em comunhão com as nossas ações. Considerando a relação de teoria com a prática, Medina (2010) cita no seu livro a definição de práxis segundo Otaviano Pereira, onde o autor nos demonstra, entre outras coisas, o conceito que no seu sentido moderno evoluiu justamente da compreensão desta unidade existente na relação entre teoria e prática.

Não podemos esquecer que esta relação implica numa fundamental dependência da teoria com referência à prática. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza do mundo (cultural/social) como, conseqüentemente, de si mesmo. E a teoria que não se enraíza neste pressuposto não é teoria porque permanece no horizonte da abstração, da conjectura, porque não ascendeu ao nível de ação. Por conseguinte, não permitiu ao homem avançar em direção à práxis. Práxis entendida como o coroamento da relação teoria/ prática e como questão eminentemente humana.

Quando falamos de práxis, Medina (2010) no seu entendimento define como sendo a prática objetivada (individual e coletivamente) pela teoria, na qual a prática aprofundada por esta meditação ou reflexão não deve ser solta, mesmo na consciência da relativa autonomia da teoria, na capacidade do ato teórico em antecipar idealmente a prática como objetivo em si mesma. A práxis, enfim, é a ação com sentido humano. É a ação projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social.

Nos anos 80 e meados dos anos 90, foram marcados por um grande debate em torno da educação física com o emergir das novas propostas pedagógicas, e é nessa direção que podemos falar em uma perspectiva de uma educação situada no modelo problematizado libertador em que Freire (1987) e seu marco teórico contribuindo para essa reflexão. Reafirmando que os homens são seres de práxis, são capazes de realizar o saber consciente, diferentes dos animais, que não conseguem imergir para o mundo. Nessa visão, podemos refletir sobre essa questão do pensar pedagógico fundamentado na reflexão crítica da prática. Para Freire (1987, p.15), faz uma reflexão crítica sobre a prática:

[...] alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítico ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúdica quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Nessa mesma direção, os estudos da pós-graduação em Pernambuco, marcado pela Universidade Federal como perspectiva de formação continuada em nível de especialização nos anos 80, formou o primeiro curso de educação física não-formal. Na ocasião, participaram do



seu quadro Moacir Gadotti <sup>1</sup>(1997) e Hildebrand(1986), entre eles a discussão também sofre influência da demanda do marco teórico Freireano, Gadotti no seu auge com a discussão da educação permanente e Hildebrand com as aulas abertas no ensino da educação física, um e outro são influenciados pela perspectiva freireana. João Paulo Medina(2010) e Moacir Gadotti,(1997) no Brasil, e Hildebrand (1986), na Alemanha.

A educação física e a formação continuada, no Brasil, tomando como referência a educação, tomam novo rumo, emergem, outras dinâmicas, uma dentre essas, a cultura corporal incentivada por uma dinâmica teórico-epistemológica materialismo histórico dialético, nela se percebe o falar e o pensar, articulando como constitutivo para pensarmos a educação física. Dentro desse universo de produções da cultura corporal, algumas foram incorporadas pela educação física como objetos de ação e reflexão: os jogos, os esportes, as danças, as lutas e a ginástica que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próximo dos pragmatismos da objetividade.

Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades da utilização como instrumento de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde.

Em outra direção, vindo do Rio de Janeiro, Helder Rezende (1992) transita com a cultura corporal orientada por uma perspectiva social democrática, o seu olhar centra-se no humano como um modo de pensar a educação física humanizadora. Outros vão tomando à frente, de São Paulo vem a perspectiva da educação física desenvolvimentista, em que o olhar da psicologia e da biologia se exalta com as publicações ou temas de seus colaboradores.

Também orientada pelo olhar da psicologia, os estudos vindo inicialmente da Paraíba e se expandindo pela área de Campinas no interior de São Paulo. Emerge o expoente da educação física de corpo inteiro de João Batista Freire (2006), que, objetivando estabelecer uma proposição crítica diante da escola tradicional, na qual o aluno deve ser reconhecido de corpo inteiro, afirma a necessidade de trabalhar nas aulas de educação física a cultura infantil, aproximando a realidade da escola à realidade do aluno. Sua produção tem, como fundamento teórico, a teoria psicogenética da construção do conhecimento a partir das ideias piagetianas. Estabelece como objeto de estudo dessa educação física a gramática corporal, quando os

---

<sup>1</sup> Foi assessor técnico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1983-1984) e Chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (1989-1990), na gestão de Paulo Freire.

autores e colaboradores discutem a educação física do corpo inteiro vai pensar a formação do profissional tomando como referência a educação infantil, norteadas pelas bases orientadoras da França, a psicomotricidade, observa-se Le Boulch (2001), Aucouturier (1986), entre outros, como marco teórico que orienta um novo pensar da prática pedagógica, não é possível hoje imaginar a educação física na escola, desprovida de uma ética comprometida com a sociedade e com a educação, cuja base teórica e epistemológica da pedagogia seja uma posição política, o profissional em formação continuada toma decisões em seu caminho para pensar o seu agir pedagógico, sua prática pedagógica.

Prática pedagógica essa, que Souza (1999), comenta que o fato relevante agora é reconhecer que a educação física vem sendo considerada como mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas. Segundo o autor, no mundo atual de necessidades práticas imediatas e utilitárias, a atividade teórica apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária, sendo menosprezada pelo homem comum. A atividade prática, no sentido prático-utilitário, é vista como possuidora de um poder auto-suficiente, portanto sem a necessidade de se conjugar com uma atividade teórica. A prática se impõe como algo perfeitamente natural. Os problemas encontram sua solução na própria prática ou na forma de reviver a prática passada- experiência. Assim se separam teoria e prática, pensamento e ação. Mesmo assim, é impossível deixar de reconhecer nessa prática consciência, uma teoria, se bem que forjada de modo espontâneo e irreflexivo. A atividade teórica só existe através da prática e em relação à prática, porém ela, por si só, não transforma a realidade. Ainda que a teoria transforme percepções, representações e conceitos, criando um tipo peculiar de produto (hipóteses, leis, teorias), falta a ela o lado material e objetivo. O que diferencia a atividade teórica da atividade prática é o seu objeto, sua finalidade, seus meios e seu resultado. Para o autor, a prática pedagógica desses professores apresenta-se numa situação, ora de conformação, consentimento, ora de construção de consenso, realizados pela mediação, com o entendimento de educação física como mera executora de tarefas, possuindo a conotação de um fazer destituído de um saber, ora de discordância, dissenso, resistência a esta compreensão, procurando estabelecer uma educação física capaz de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento, ou seja, um fazer crítico-reflexivo.

Na visão de Freire (1996), a formação permanente dos professores, vai mais além do que a formação como base de informação transformadora, e sim, buscar uma reflexão da sua prática, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Op.cit,p17). Este distanciamento da prática enquanto objeto de sua análise, faz com que permaneça na mesmice e estacione no tempo e no espaço, não diferenciando o tipo de formação realizada, o resultado será sempre o mesmo, há não eficácia, permanecendo na ingenuidade e na ignorância.

Segundo Vazquez (1977) a prática não fala por si mesma e sua condição de fundamento da teoria não constitui critério de verdade de modo direto e indireto. A prática não se dissolve na teoria, nem a teoria se dissolve na prática. Mantendo-se numa relação de unidade (que não significa a relação de identidade), teoria e prática possuem uma relação, na qual a prática mantém primazia para com a teoria e esta teoria pode se dar com uma autonomia relativa em relação às necessidades práticas. “Desse modo, se antes vimos a dependência da teoria à prática, percebemos agora que a transformação prática do mundo é tributária, por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade entre a teoria e a prática pressupõe, por conseguinte, sua mútua dependência” (Op. Cit., p.240).

Para falarmos de formação continuada, temos alguns autores que pesam na educação centrada na cidadania, para Freire (1996), a formação é orientada por saberes necessários que transitam pela ética, pela consciência crítica, pela dimensão de uma pluralidade situada pela singularidade.

Em outra direção, mas não se distanciando da educação centrada na cidadania, com os seus saberes necessários à formação profissional, encontramos Tardif (2007), argumentando que os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos”, que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia, a prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja direcionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) transmitidos pelas instituições (universidade, escolas, centros profissionais etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. Para o autor, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica transformadora em hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos

saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de discutir com eles e de fazer valer o seu ponto de vista, deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma classe de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que negocia o seu papel; deve ser capaz de identificar certos comportamentos e de modificá-los numa certa medida etc. Em suma, o “saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes.

Na atualidade há vários modelos de formação continuada, mas suas eficácias sempre estão sendo questionadas. Alguns autores tratam desses modelos. De acordo com Domite (2006), vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, entre os quais bem poucos voltados para a formação do professor enquanto sujeito social de suas ações e, por isso, mais do tipo transmissivo/ impositivo. Outros, já mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa. Logo, conforme nos alerta Nóvoa (1997), não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. É necessária uma reflexão crítica sobre a própria prática para possibilitar a integração de conhecimentos teóricos e práticos, levando-os a superar a compreensão de relações lineares e mecânicas entre teoria e prática, a avaliar as próprias ações, assim como aperfeiçoar seus conhecimentos de modo geral. A formação continuada tem que ser pensada como um processo que está conduzindo o sujeito a uma reflexão permanentemente crítica sobre o seu próprio agir pedagógico.

Para Freire (1987) é preciso insistir, pois esse saber necessário ao professor, de que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser-teste ontológico, político, ética, epistemológico, pedagógico, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. O professor docente não pode esgotar sua prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Nesse pensamento, o autor reforça dizendo que nenhuma formação docente verdadeira pode se fazer alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinha, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise

metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica privada ou pública. Programa que poderia chamar-se mudar é difícil, mas é possível. No fundo, um dos saberes fundamentais à prática educativa. Não é possível compreender a formação docente vinculada à beleza e à decência que estar no mundo.

Outra questão citada por vários autores é o limite da consciência profissional, sobre o qual Tardif (2007) cita que, a consciência do professor possui várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado. Como qualquer ser humano, o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que faz. Além disso, também nem sempre sabe necessariamente porque age de determinada maneira. Por fim, suas próprias ações têm muitas vezes consequências imprevistas, não intencionais, cuja existência ignora. De fato, se os professores sabem o que fazem como podem reproduzir fenômenos aos quais, no entanto, se opõem conscientemente. O autor cita também a questão do fracasso escolar, que todos os estudos mostram depender principalmente da origem socioeconômica e cultural dos alunos. Ora uma grande parte dos professores defende valores de igualdade e de justiça em relação aos alunos, recusando-se a selecioná-los e avaliá-los a partir de sua origem socioeconômica.

### **1.3. A formação docente como elemento fundamental da qualidade de ensino**

O professorado vem historicamente, em nível mundial, sofrendo um processo de desqualificação, em função de sua formação e das condições de ensino a que está sujeito e da qual é sujeito, marcado por uma passividade cognitiva, fruto da fragmentação de seu saber (KINCHELOE, 1997).

Vários autores<sup>2</sup> tem procurado discutir a formação e a prática pedagógica do professor, buscando alguns elementos que possam contribuir com a qualidade da prática docente. A formação profissional, como possibilidade de compreender e exercer criticamente a prática docente, constitui-se num componente essencial do processo de profissionalização, Imbernón (2001); Gauthier (2001); Nóvoa, 1999 e Souza( 2006) e, como elemento fundamental da qualidade da prática profissional, precisa ter como preocupação central a apropriação dos conhecimentos próprios da ação docente.

---

<sup>2</sup> Freire (1999), Kincheloe (1997), coletivo de autores (1992), Mazzeu (2007), Candau (1996), Nóvoa (2000), Schon (1995), entre outros.

Uma formação, assim percebida, supõe uma postura crítica do conhecimento e se consubstancia na capacidade de refletir sobre o universo dos significados da prática educativa cotidiana, sendo capaz de reinventá-la a cada novo desafio.

A construção da qualidade do ensino pressupõe uma formação pluridimensional que garanta uma sólida formação geral, para que o professor, ciente das exigências que o contexto e quem atua faz e proprietário das competências necessárias à sua ação, ao mesmo tempo possibilitando a construção das competências básicas (reflexão, argumentação, senso crítico, racionalidade prática, criatividade, etc.), possa criticamente fazer uso dos saberes docentes. Esses saberes docentes são utilizados como um reservatório de conhecimentos Gauthier (2001) que os professores mobilizam no exercício de sua profissão: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da ação pedagógica, o saber experiencial e o saber da tradição pedagógica.

O saber disciplinar é constituído pelos saberes específicos de uma área de conhecimento, de uma disciplina científica; o saber curricular se refere à construção do saber escolar a partir do conhecimento socialmente construído, fruto do planejamento curricular; o saber das ciências da educação reúne o conjunto de fundamentos sócio-histórico-filosóficos, antropológicos e psicológicos que contribuem para a compreensão do processo educativo; o saber experiencial é fruto da experiência pessoal profissional do professor baseado nas práticas cotidianas em interação com os demais saberes que vão sendo incorporados a um *habitus*; o saber da ação pedagógica constitui um conjunto de saberes pedagógicos próprios da prática docente, originado do saber experiencial reconhecido a partir das pesquisas sobre o trabalho pedagógico do professor; finalmente, o saber da tradição pedagógica, fruto das tradições de como dar aula que fazem das representações que se tem da escola.

Os saberes das Ciências da Educação e da ação pedagógica são considerados como os saberes da formação, pois constituem os conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação profissional específica do professor Tardif (2007). Consideramos os saberes da ação pedagógica, especialmente, como repertório de conhecimentos sobre o ensino, como objeto central da formação docente, na medida em que constituem o saber-fazer do professor; referem-se ao conhecimento pedagógico sobre os conteúdos, ao ensino, à avaliação, à relação pedagógica e envolve os demais saberes. Já os saberes curriculares vão sendo apropriados à medida que o professor desenvolve seu trabalho, no exercício do planejamento, na definição dos objetivos, nas transposições didáticas que realiza.

Segundo Tardif (2000), os professores não dominam o processo de seleção e organização dos saberes socialmente construídos transformados nos saberes escolares, no caso, os saberes disciplinares e curriculares, bem com a definição e organização dos saberes da formação profissional – saberes das ciências da educação e da ação pedagógica – são de responsabilidade das universidades e dos professores formadores ou das instâncias e de agentes decisórios do Estado. Segundo esses autores, há uma relação de exterioridade com tais saberes, uma alienação com o saber em virtude da “distância social, institucional e epistemológica” Tardif (2000), com os saberes constitutivos de sua profissão, o que os leva a desvalorizarem sua formação, buscando apoiarem-se muito mais num saber do qual são agentes: o saber da experiência profissional.

No entanto, há que se considerar que tanto o saber experiencial como o saber da ação pedagógica são essenciais e que este, como saber específico da formação, precisa ser apropriado criticamente pelo professor no processo de formação inicial e contínua, assim como no processo de investigação permanente de sua própria prática. Dessa forma, o saber da ação pedagógica, representando o saber-fazer do professor que o distingue de qualquer outro profissional, é um saber fundamental de sua formação, o qual assume uma importância epistemológica, prática e política insubstituível para o exercício profissional. A importância epistemológica de constituir um repertório de saberes sobre o ensino, seus significados e implicações; importância prática na medida em que esse repertório é capaz de responder às necessidades que as situações de ensino, mesmo complexas e únicas, indicam, como uma referência básica para refletir e tomar decisões com base na experiência profissional; finalmente, sua importância política é que, em sendo uma referência para o exercício docente, fruto da formação profissional, o saber da ação pedagógica contribui para a valorização social da função docente, vista como profissão de estatuto epistemológico próprio.

Por sua vez, o saber experiencial é construído cotidianamente no exercício da profissão, baseado nas interações com os alunos em sala de aula, através das quais o professor vai experimentando novas situações de ensino, de avaliação e de negociações com os alunos. Os professores mobilizam capacidades como a intuição, a criatividade, o improviso e, especialmente, a agilidade de iniciativa em virtude de estarem constantemente vivendo situações novas e inesperadas, necessitando, pois, tomarem decisões, fazerem opções com destreza.

Essas experiências vão sendo construídas a partir dos saberes práticos em interação com os saberes da formação, traduzidos pelo professor em sua experiência profissional de acordo

com as dificuldades e os contínuos e pequenos sucessos que são construídos cotidianamente no uso desses saberes.

Esses saberes da experiência precisam ser objeto de permanente investigação para que, sendo reconhecidos como um saber legítimo da prática profissional do professor, passem a constituir os programas de sua formação, como saber da ação pedagógica. Gauthier (2001), inclusive, ao definirem o que é o saber da ação pedagógica afirmam que este é “o saber experiencial dos professores enfim tornado público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula (p. 08). Isso se justifica na medida em que, embora a atividade docente constitua-se de experiências únicas e complexas, que exigem constantemente a tomada de decisões sobre múltiplos aspectos (a relação pedagógica, o ensino de conteúdos, a avaliação, problemas estruturais), não prescinde de um saber genérico.

É esse saber genérico que possibilita ao professor enfrentar as contingências com as quais se depara na prática pedagógica, numa indissociação entre pensamento e ação, entre concepção e execução. Assim, o professor deixa de realizar uma ação empirista, baseada apenas na experiência, mas segundo os saberes da ação pedagógica dos quais se utiliza, não como conversa ou sujeição, mas por uma transformação de seu raciocínio prático, uma vez que o professor é visto como um sujeito crítico, “alguém que sabe o que faz e porque faz” Gauthier (2001) portanto, protagonista de um trabalho intelectual.

Esse saber da ação pedagógica é construído também a partir de um processo de investigação permanente que o professor realiza tomando por base os processos afirmativos e o exercício de sua prática profissional cotidiana. Para isso, a pesquisa precisa ser considerada enquanto princípio educativo e científico (Demo, 1996) para que o professor assuma a pesquisa como conduta estrutural de seu trabalho, numa idéia de um pesquisador em ação e da indissociação entre ensino e pesquisa. A pesquisa como conduta estrutural do trabalho docente é afirmado por Freire (1997), ao destacar a rigorosidade metódica como exigência à competência profissional do professor, pois

[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (1997a, p.31).

Essa rigorosidade metódica que envolve uma ação educativa, em que ao mesmo tempo e articuladamente se ensina, se aprende e se pesquisa, significa assumir uma postura epistemológica contrária à fragmentação que a ciência moderna impõe à prática pedagógica

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação



construindo “posturas não dicotômicas, que se proponham a articular as faces que até aqui têm aparecido de formas isoladas como teoria/prática, sujeito/objeto, ciência e realidade” Cunha (1996).

A indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e pesquisa, no processo de formação e no exercício profissional, supõe uma prática pedagógica que supere a mecanização do processo ensino-aprendizagem e a fragmentação do conhecimento, através de uma prática reflexiva, que leva à construção de uma gama de conhecimentos.

Essa prática reflexiva requer do professor a investigação contínua de seu fazer pedagógico, pela atenção não só ao observável, ao falado e ao escrito, mas também ao não-realizado, ao não-falado e ao não-escrito, que podem indicar limites no processo de aprendizagem dos alunos, na comunicação em sala de aula, nas situações de ensino e de avaliação e na relação pedagógica, cuja competência pode e deve ser construída já na formação docente. Essa prática reflexiva pressupõe a curiosidade do professor para com os alunos, um pensamento ágil e apurado e a sistemática de reflexão permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva ação-reflexão-ação. A partir das contribuições de Schon (1995), que apresenta quatro momentos em que chama de processo de reflexão-na-ação, é possível indicar alguns aspectos sobre como a prática reflexiva pode ser construída: primeiramente, o professor permite-se ser surpreendido pelo aluno; em seguida, reflete sobre o fato, procurando compreender a razão de sua surpresa, reformula o problema suscitado pela ação e, finalmente, testa sua nova hipótese, através de uma experiência.

Se o professor procurar olhar posteriormente para a situação vivida, ele estará refletindo sobre a reflexão-na-ação, o que é um exercício metacognitivo do professor, pois ele analisa a reflexão que fez valendo-se das questões apontadas pelo aluno, analisar a sua ação construída a partir da reflexão e, ainda, as repercussões da situação criada sobre a aprendizagem dos alunos.

Esse momento é privilegiado na construção da identidade do professor, da sua profissionalização, pois o professor apropria-se intelectualmente do seu fazer pedagógico, confere significado, busca e consolida práticas de êxito, que lhe proporcionam segurança em relação ao que faz. Portanto, partimos da ideia de que a atividade docente se constitui, necessariamente, num trabalho intelectual, na medida em que o ato educativo consubstancia dois papéis que consideramos básicos no intelectual: um é o científico, que se refere à capacidade de apreensão complexa e crítica da realidade, transformando o senso comum em ciência; o outro é o pedagógico, que é a possibilidade de ajudar outros sujeitos a adquirirem aquela capacidade, é ser memória viva, transformando a ciência em senso comum.

Segundo Saviani (2009), a educação se constitui num trabalho não-material no qual a atividade educativa não apresenta uma separação entre o ato de produção e o seu produto, mas estes se inter-relacionam, conferem significado um ao outro. E conclui:

Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábito, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmo, como algo exterior ao homem (SAVIANI, 2009, pp. 20-21).

Assim, como algo intrinsecamente humano, o ato educativo traz em si a exigência da reflexão, da compreensão tanto do objeto do conhecimento quanto dos significados e das finalidades do processo educativo; da interação professor e aluno e da inter-relação educação e sociedade. Ou seja, o processo educativo detém múltiplos processos e significações os quais exigem do professor uma atividade reflexiva que se insere no âmbito daquilo que é chamado de trabalho não-material ou trabalho intelectual.

O professor desenvolve um trabalho intelectual, pois sua atividade é predominantemente não-material. Sua inserção social e função profissional se dão através de um trabalho intelectual que reúne um conhecimento substancial sobre o processo educativo, além de não fragmentar pensamento e ação, concepção e execução, ensino e pesquisa.

A função intelectual que o professor exerce pode ser considerada com a do intelectual que Foucault (2009) chama de intelectual específico ou expert, “novo tipo de personagem cuja expertise é restrita a um campo particular. Isso não significa, entretanto, dizer que sua influência é limitada”. Nesse caso, o professor em sua(s) área(s) de conhecimento, na qual desempenha seu trabalho, contribui com o desenvolvimento tecnológico, científico, cultural, social ou artístico. Pimenta (2002) Essa contribuição, específica segundo um campo de atuação, adquire amplitude significativa em virtude da importância que tem a democratização do conhecimento, a socialização das ferramentas de sua apropriação e de uma cultura intelectual, das quais o professor é protagonista.

Ver o professor como intelectual é vê-lo com a função de construção e de socialização crítica do saber cultural e cientificamente produzido, é “assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho” (Giroux, 1997, pp. 161-162). Como intelectual, o professor apropria-se das condições científicas e práticas de seu trabalho, do conjunto de conhecimentos que o constituem, numa articulação entre pensamento/concepção e ação.

Nessas condições, o professor constrói permanentemente o que Freire (1996 chama de exercício crítico da capacidade de aprender através do desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” que pode ser compreendida como uma incorporação do pensamento crítico á vida cotidiana, permitindo um processo de ação-reflexão-ação. A construção desse pensamento crítico, em que o professor como sujeito intelectual exerce uma permanece curiosidade epistemológica, pressupõe uma formação profissional que possibilite um processo de reflexão e investigação críticas sobre a prática docente.

Nessa perspectiva, tanto o professor quanto o aluno têm a clareza dos significados, das finalidades e do sentido pelos quais se dá o processo educativo. Segundo Franco (1991), é necessário existir uma intrínseca relação entre os motivos que impulsionam uma prática pedagógica e a finalidade a que se dirige. Portanto, essa relação passa a ser pressuposto básico de uma prática docente que pretenda realizar um projeto educativo consequente.

Assim, o trabalho do professor deve possibilitar a construção de uma aprendizagem num contexto produtor de conhecimento qualitativamente mais abrangente e significativo, que articule

[...] a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, definindo as salas de aula como espaços nos quais as condições necessárias para novas formas de culturas, práticas sociais alternativas, modos de comunicação renovados e condições materiais mais satisfatórios (MOREIRA, 2003)

O professor intelectual levará à formação de sujeitos críticos, autônomos e inventivos a partir do “fortalecimento do poder dos atores” envolvidos nas relações de sala de aula (Moreira, 2003). Esse fortalecimento do poder será consolidado tanto mais o professor faça uso dos saberes da ação pedagógica e possa refletir e investigar sua prática profissional, tomando-se por base a apropriação crítica e autônoma de saberes que respondam aos desafios de sua prática cotidiana, contribuindo para a democratização do acesso qualitativo ao conhecimento.

## **CAPÍTULO II**

---

### **ENSINO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE**

Neste capítulo apresentamos uma discussão sobre a formação da proposta curricular do município de Jaboatão dos Guararapes/PE no tocante a sua relação com a prática pedagógica, levando em consideração a política de ensino adotada pelo município. Nesse sentido, observamos que esta privilegia um currículo por competência, onde as várias áreas dos saberes são desenvolvidas a partir de linguagens específicas. Para o desenvolvimento dessa discussão nos baseamos na Proposta Curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE, onde nela encontramos todas diretrizes basilares para o ensino no município.

## **2.1. Prática Pedagógica**

As contradições político-pedagógicas e ideológicas presentes na sociedade brasileira e expressas na educação, sobretudo na escola pública, apontam a necessidade de construir uma educação que não se limite a interpretar o mundo, mas que procure pela prática educativa, contribuir para desenvolver uma ação transformadora do real. Prima-se, portanto, por uma concepção de educação pautada na percepção crítica real, como compreensão de sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais. É baseada nesta concepção que a escola pública pode contribuir para um projeto de inserção social.

Logo, a proposta tem como fundamento uma concepção de educação que permite estabelecer uma relação dialógica, que visa a construir finalidades educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar das tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo, contribuindo, assim, com a formação de um espaço educativo no qual se respeite o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo.

Neste sentido, pauta-se nos princípios da educação emancipatória: uma educação que pressupõe uma escola que rompa com valores que não percebam o sujeito como um ser integral, superando uma formação tecnicista (lógica individualista, competitiva e desigual), buscando uma formação intensiva, dialógica, dinâmica, voltada para o interesse daqueles grupos que vivem simultaneamente em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural.

Desse modo, a escola se torna um lugar onde a autonomia se configura como a liberdade substantiva dos sujeitos em exercer as mediações educativas necessárias que se articula com as práticas cotidianas, que reforça a necessidade de posicionamentos frente aos assuntos polêmicos, a fazer opções mais arriscadas e a percorrer caminhos no quais precisa negociar suas perspectivas, fazer concessões e viabilizar consensos. Percebe-se serem estas uma necessidade orgânica das escolas públicas do município do Jaboatão dos Guararapes/PE.

Vivenciar a liberdade de pensamento e de ação, como imperativo para a convivência democrática, significa considerar a cidadania como um princípio básico, como valor coletivo reconhecido, um senso de pertencimento a uma comunidade humana organizada que deve ser exercitada na escola. Nesse sentido, o coletivo de professores e alunos deverá ser respeitado e considerado em relação a suas ideias e modos de fazer, produtores e socializadores de conhecimentos diferenciados e valorizados socialmente.

Tal perspectiva requer a disponibilização de elementos estruturadores que possibilitem a discussão coletiva, a decisão colegiada, além de um programa de formação continuada, de materiais didático-pedagógicos e condições que favoreçam o trabalho docente e discente, com o monitoramento dos projetos existentes nas escolas e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito ao programa de formação continuada, esse representa apoio significativo aos docentes para acessar novos conhecimentos e socializar suas práticas e, assim, poderem contribuir para que a escola seja formadora de cidadãos participativos e críticos. Essa formação far-se-á tanto pela construção do conhecimento através de cursos, palestras e oficinas, quanto por um processo de trabalho sustentado na reflexão sobre as práticas de (re) construção de uma identidade profissional. Isto exige do professorado novas posturas na forma de pensar a prática pedagógica, conformada na ideia de que ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas sim criar condições que possibilitem a sua (re) criação, favorecendo o processo de humanização do sujeito que intervém na realidade (Freire, 1996).

O conhecimento escolar é visto como uma atitude dos sujeitos, como uma produção socialmente construída e como uma possibilidade de emancipação desses sujeitos. Dessa maneira, estudantes e professores são ensinantes/aprendentes, sujeitos históricos, situados, inconclusos e de relação, críticos, criativos e curiosos tendo em vista que a prática pedagógica é uma prática social que traz em si o germe da contradição, que possibilita transformar e transformar-se na relação.

A avaliação, assim, deverá ser processada como uma forma de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, para uma tomada de decisão dos docentes e discentes em relação às formas de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, o processo de transformação se dá a partir das formas e condições de organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, compreendendo que para construir uma escola de qualidade social, a serviço da transformação, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, mas materializar um projeto social que tem como princípios fundamentais: a educação como processo de humanização; a escola como espaço de formação humana, libertadora, crítica e criativa; o sujeito respeitado em seus direitos, seus diferentes saberes e culturas, consciente dos seus deveres e uma sociedade mais justa e solidária.

Na perspectiva da escola orientar a sua função social a partir da inter-relação do saber historicamente construído pela humanidade, os conteúdos da educação emergem da análise da realidade natural, política e social. Deve ser de acordos ou consensos entre indivíduos que vivem relações sociais particulares em determinadas conjunturas, e concretizam-se na reorganização das situações pedagógicas que favoreçam a inserção de professores e estudantes em múltiplos e diferenciados contextos.

## **2.2. Currículo por Competência: uma opção pedagógica**

Nos últimos anos, as orientações educacionais propostas pelos documentos oficiais no Brasil (LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros) vem apontando novos moldes para a organização da educação, ganhando ênfase à abordagem das competências.

A competência, enquanto conceito surgiu na Alemanha como uma crítica ao distanciamento da atividade escolar do mundo do trabalho, ou seja, havia o entendimento de que o ensinado e o aprendido na escola não tinham relação com o sistema produtivo. Para tanto, seria necessário colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Competência advém da teoria tradicional do currículo, que desloca o conceito de qualificação para o conceito de competência. A noção de qualificação é considerada, na perspectiva da preparação para o mercado, como um processo de formação profissional adquirido por meio de um percurso escolar para o ingresso e a manutenção no mundo do

trabalho. Desenvolve-se a ideia de que a escola tem o poder de oferecer acesso a posições qualificadas no mercado, mascarando os demais mecanismos que impedem que isso aconteça.

Ainda que seja frequente a aderência desse conceito pelos governos, em suas propostas curriculares, é importante identificar, segundo Tyler (1974) que a noção de competências pode ser concebida em duas dimensões: a pragmática e a ressignificada<sup>3</sup>.

Na primeira, a ênfase é dada inicialmente à educação profissional, pois a construção de “competências” está relacionada diretamente ao Ensino Médio, suscitando questionamentos quanto aos sentidos da educação básica voltada apenas para o mundo do trabalho. A partir daí, a adequação da escola às mudanças advindas da revolução tecnológica tem como principal função à responsabilidade de preparar os alunos, desde as séries iniciais, para um *Saber Fazer*, como competência para atender as exigências de mercado. Essa visão passa a ser tecnicista.

A segunda dimensão, aquela que ressignifica, propõe-se à construção de saberes, atitudes e habilidades para lidar com problemas da vida, nos quais está o mundo do trabalho, bem como outras esferas da atividade humana. A noção de “competência” está ancorada na possibilidade da materialização de um currículo que se defina como um projeto sócio-histórico emancipatório, articulando teoria e prática no sentido da construção do ciclo gnosiológico apontado por Freire, no qual o sujeito constrói o saber, reconhece que sabe e faz uso desse saber, não só na de resolução de problemas, mas para interferir na realidade social. Visa, portanto, a formação integral do ser.

Dessa maneira, a Secretaria de Educação do Jaboatão dos Guararapes (SEDUC) opta por um currículo por competências, considerando ser a dimensão ressignificada a que atende às necessidades do município pelo viés da formação emancipatória. Isto implica em reconhecer uma nova cultura escolar, novas formas de organização do tempo e espaço da escola na sua interação com a sociedade, uma nova postura profissional dos professores na busca/construção de referências que os fundamentem, no sentido de assumirem uma proposta curricular que sem desconsiderar a orientação dos documentos oficiais, amplia o significado de um currículo na perspectiva da formação humana.

Na busca de formas para agir com poder, autonomia e criatividade, o desenvolvimento das competências só ganha sentido se entendidos como parte do conceito mais amplo de formação humana como construção e relação social. Por isso, a forma pragmática que se

---

<sup>3</sup> Chegamos ao conceito de competência ressignificada a partir da compreensão de Acássia Kuenzer (2000), que trabalha a concepção de competência como *práxis*.



restringe ao treinamento para o mercado, não atende às expectativas de construção da escola pública de qualidade.

Essa proposta curricular toma como referência o desenvolvimento de competência, assentando-se na crítica a fragmentação do conhecimento e a defesa de um currículo que valorize a experiência concreta dos sujeitos em situações de aprendizagem significativa, a qual vai além do sentido cognitivista, ampliando as relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Uma aprendizagem que não fragmenta o saber, partindo dos interesses do educando volta a ele como explicação. O aluno é sujeito de sua aprendizagem. O significativo encontra-se no conhecer, reconhecer, recriar, criar, e intervir.

Assim sendo, a compreensão do processo sócio histórico de construção do conhecimento científico possibilita fazer uma leitura do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos ou ações de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais, contribuindo para a autonomização dos alunos.

Nesse sentido a noção de competência se reveste em um conjunto de saberes que vão além das aprendizagens cognitivas, materializando-se como possibilidade de uma convivência solidária e humanizante. Essa dimensão do ensino e aprendizagem permite a formação de um sujeito individual e coletivo, que vive para a sociedade, e faz parte de um projeto social. Então pode ser compreendida como a articulação entre teoria e prática, de forma a possibilitar ao estudante a concretização de aprendizagens significativas em movimentos dinâmicos de ressignificação que lhe faculte a tarefa de refletir sobre o aprendido e, ao mesmo tempo, intervir socialmente de forma responsável na realidade.

Para tanto, a escola precisa oportunizar a interação entre os indivíduos, tendo em vista que é na interação que as competências se formam, se desenvolvem e tomam sentido, por implicar um domínio conceitual e prático que vai além das disciplinas. As competências são amplas, múltiplas e não se excluem. Dessa maneira, essa proposta curricular delinea competências gerais, as que dizem respeito ao desenvolvimento integral do estudante e competências específicas, as quais se referem aos produtos das áreas do conhecimento. Portanto, o trabalho docente-discente far-se-á na direção da seleção de saberes que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento:

- ✓ De leituras do mundo social, cultural, artístico, de modo a estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, utilizando conceitos das diferentes áreas do conhecimento de forma crítica e criativa;

- ✓ Da reflexão e da capacidade de compreender, lidar e intervir sobre problemas sociais, humanos e da natureza, nos quais se incluem problemáticas do mundo do trabalho e de outras esferas da atividade cotidiana e se faça uso de conceitos, noções e parâmetros das áreas do conhecimento;
- ✓ Na construção de saberes (capacidades, habilidades e atitudes) relativos aos conhecimentos escolares e da convivência humana de forma a sentir-se sujeito na construção de um projeto social;
- ✓ Da efetiva participação no convívio social e a apreensão de noções e regras determinadas pela coexistência que implica no reconhecimento de direitos, deveres, limites, responsabilidades, solidariedade, dentre outros compreendidos como estratégias necessárias ao enfrentamento da vida individual e coletiva.

Nessa perspectiva, as práticas educativas vivenciadas, em particular na sala de aula, *locus* privilegiado de aprendizagem e respaldadas no projeto político pedagógico, devem viabilizar as necessárias mediações para que os educandos desenvolvam conhecimentos e competências que lhes permitam agir intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico, das formas de comunicação e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva. Trata-se de um novo projeto que trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão e sentimentos na perspectiva do desenvolvimento humano em sua integralidade.

### **2.3. A política de organização do ensino**

A política de organização do ensino no município se desenvolve a partir da compreensão da educação como um direito social reconhecido na Constituição Federal de 1988, tem no acesso a condição inicial para sua concretização que somente se completa com a aprendizagem dos alunos.

A Lei 9.394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, reafirma a educação escolar, que se desenvolve predominantemente pelo ensino, como dever do Estado e

da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana vinculada ao mundo do trabalho e a prática social.

Neste sentido, é o ensino que promove a efetivação do direito com a permanência do aluno na escola, sendo condição necessária para que o direito se materialize na aprendizagem significativa dos mesmos. A aprendizagem significativa se conforma na relação dialógica que faculta ao educando o direito de compreender melhor o que já sabe confronta-los com os conteúdos escolares, recriar e criar o conhecimento novo.

Os instrumentos normativos definem que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios:

Da igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; garantia de gratuidade com padrão de qualidade nos estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática e valorização da experiência extra escolar do aluno. LDBEN(1996)

Para cumprir tal finalidade, a interdisciplinaridade e a contextualização são eixos fundamentais que possibilitam o conhecimento da realidade local em que o aluno vive, tanto para aquele que ensina, quanto para aquele que aprende. A interdisciplinaridade favorece a organização do ensino através de áreas e disciplinas, a partir de temáticas *socialmente relevantes* e das relações existentes entre os diversos temas delas emergentes e seus aspectos diferenciados de uma mesma realidade, o que implica no desenvolvimento de um trabalho coletivo. Portanto, o trabalho coletivo é um princípio básico na organização de ensino e desenvolvimento das aprendizagens.

A contextualização prepara os educadores no domínio das teorias pedagógicas para permitir uma reflexão sobre a sua prática, possibilitando a participação dos alunos nas tomadas de decisão e na construção de práticas educacionais diferenciadas.

A prática docente, sistematicamente planejada, acompanhada e avaliada, contribui para as intervenções didáticas, para o trabalho docente-discente e conseqüente avanço dos alunos, possibilitando ao professor a vivência de um processo de tomadas de decisões sobre as intervenções pedagógicas e as diferentes atividades de sala de aula.

O que se espera, portanto, é que os alunos se apropriem dos conhecimentos propostos pelos componentes curriculares com a possibilidade de uso para a compreensão da realidade, enquanto refletem sobre si mesmos.

Esse contexto traz para a escola a responsabilidade de desencadear processos pedagógicos que a SEDUC optou, nesta proposta curricular, pela abordagem do desenvolvimento de competências, estruturando sua política de ensino por áreas do conhecimento que integram as disciplinas curriculares, conforme quadro a seguir:

**Tabela 1: Organização curricular**

Áreas	Disciplinas
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> <li>• Língua Estrangeira</li> <li>• Artes</li> <li>• Educação Física.</li> </ul>
Ciências Humanas e suas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Geografia</li> <li>• Sociologia</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Ensino religioso.</li> </ul>
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática</li> <li>• Química</li> <li>• Física</li> <li>• Ciências</li> <li>• Biologia</li> </ul>

**Fonte:** Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes/PE

A organização das áreas do conhecimento é feita através de linguagens pela Secretaria de Educação do município. No caso específico da disciplina de Educação Física, a proposta curricular trabalhar a partir da linguagem corporal, onde apresenta competências, saberes e faixa etária que deve ser trabalhada pelos professores em sua prática pedagógica. A seguir apresentamos um quadro que resume as ações desenvolvidas pelos professores a partir dessa área do conhecimento:

**Tabela 2: Linguagem Corporal**

<b>LINGUAGEM CORPORAL</b>			
<b>Competências</b>	<b>Saberes</b>	<b>0 a 3 anos</b>	<b>4 e 5 anos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento do próprio corpo através de imagens.</li> <li>• Desenvolvimento de ações que explorem as partes de seu corpo.</li> <li>• Desenvolvimento das capacidades motoras como engatinhar, sentar, andar, pular, etc.</li> <li>• Desenvolvimento da destreza para deslocar-se no espaço.</li> <li>• Realização de movimentos que possibilitem à criança apreender, encaixar, lançar etc.</li> <li>• Desenvolvimento da noção de ritmo e sincronia individual e coletivo, a partir da exploração de movimentos em atividades cotidianas.</li> <li>• Exploração de posturas corporais diversas em atividades contextualizadas.</li> <li>• Desenvolvimento de movimentos que explorem velocidade, força, resistência, flexibilidade, conhecendo assim os limites e potencialidades do corpo.</li> <li>• Reconhecimento das capacidades expressivas pessoais e identificação das expressões do outro.</li> <li>• Exploração de movimentos em atividades diversas que demandem noções de lateralidade, verticalidade, horizontalidade.</li> </ul>	O corpo		
	O corpo do outros		
	O corpo em fotografias		
	O corpo e suas características		
	Motricidade		
	Lateralidade		
	Motricidade (pegar, encaixar, lançar etc)		
	Sincronia e ritmo, individual e coletivamente		
	Lateralidade		
	Sentado, deitado, em pé, acororado etc.		
	Resistência		
	Flexibilidade		
	Correr		
	Pular		
	Expressões fisionômicas		
	Lateralidade		

**Fonte:** Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes/PE

Assim as áreas e disciplinas partem de temas considerados socialmente relevantes e das relações existentes entre estes e seus aspectos diferenciados de uma mesma realidade, implicando um trabalho coletivo dos profissionais em educação.

#### **2.4. A formação continuada em Jaboatão dos Guararapes/PE: um olhar de dentro**

A discussão sobre formação continuada no Brasil não se constitui em uma temática recente, tornando-se em uma das questões centrais do campo educacional. Em sua trajetória, marcada por diferentes tendências, fruto de diferentes concepções de educação e sociedade, ela vem sendo marcada por diferentes nomenclaturas como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação.

A Formação Continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (Nóvoa, 1997; Perrenoud, 2000).

Hoje, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos profissionais de educação (SEF/MEC, 2002, p. 17).

Com as reformas educacionais mais recentes a formação continuada toma por base a noção de profissionalização da atividade docente, considerada como pré-condição para o exercício da cidadania a partir da escola, passando a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional. O Ministério da Educação-MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), defende que

[...] Não basta simplesmente transferir modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores. Não basta tratar professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tornar o exercício do magistério como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação do professor é complexa e singular (SEF/MEC, 2002, p. 13).

Nesse contexto, alguns autores defendem que, apesar das diferentes tendências de formação continuada presentes no cenário brasileiro, a tendência crítico-reflexiva, que concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, concebida de forma interarticulada, mediante ações dentro e fora da escola, direcionada aos profissionais que estejam no exercício da profissão, denominado pelo Ministério da Educação-MEC de formação permanente (SEF/MEC, 2002)

Com base nesse princípio, o conceito de formação consiste em construir conhecimentos e teoria sobre a prática, valendo-se da reflexão crítica na e sobre a prática, e não como processo de atualização que se dá através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor.

Acredita-se que a competência profissional é resultado dos processos de formação e que a prática não é concebida, apenas, como consequência de uma sólida formação teórica. Nesse sentido, uma política de formação docente como “política de inclusão social” precisa desencadear um processo consistente de ressocialização profissional dos professores ressignificando as imagens que têm a respeito de sua própria identidade profissional.

Essas questões exigem uma atitude reflexiva do professor, principalmente, no cotidiano das salas de aula, através de uma relação dialógica com os alunos. O sentido de atitude reflexiva significa o entendimento de que:

Ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (ZEICHNER, 1993, p. 18).

O entendimento do professor como um prático reflexivo, no dizer de Zeichner (1993), pode ser ampliado na perspectiva Foucaultiana que é a importância de formar, a partir dos processos de mediação pedagógica, professores reflexivos que possam problematizar e, se

necessário, transformar o modo pelo qual constituíram a sua identidade pessoal em relação com a sua prática profissional (LARROSA, 1994, p.49).

O professor reflexivo, no sentido de autocrítica e autoanálise, necessariamente é aquele que constrói processos de exame e reexame de suas experiências consigo mesmo, tanto de suas vivências profissionais, como, principalmente, de suas vivências pessoais. Tais aspectos significam que a autorreflexão não está apenas relacionada com as condições pragmáticas e impessoais, mas substancialmente com os aspectos mais intrínsecos ao interior do ser humano. O que tem tudo a ver com os valores afetivos e pessoais do sujeito. Isso implica um processo de busca de si mesmo, na medida em que o sujeito busca relacionar-se consigo, num processo de construção da experiência de si, através de mecanismos de observação, interpretação e narração de si mesmo.

Esse processo reflexivo implica numa relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Pressupõe que o processo de aprendizagem implica na questão do aprender, pois o aprender envolve além da aquisição de um saber, enquanto conteúdo intelectual, uma dimensão relacional com o mundo.

Construir saber demanda um processo de partilhamento com outros seres e com o mundo. Dessa forma, o sujeito do saber não é apenas o sujeito epistêmico, no sentido mais racional. Há uma teia que prende e articula fios e tecidos marcados pelos aspectos experienciais, temporais, atitudinais, interligados pelos aspectos simbólicos e mais precisamente pelos signos linguísticos, que revestem as relações dialogais, imprescindíveis para a realização das relações e partilhamento com o mundo. Esse processo relacional envolve as diversas dimensões do ser humano, que vão das questões intelectuais, que estão mais especificamente no âmbito da razão, até as questões que envolvem a paixão, o desejo, a ideologia etc.

Para Charlot, (2005) aprender não significa simplesmente adquirir um conhecimento, um saber, um conteúdo intelectual. O saber não é uma coisa autônoma, descontextualizada, “desinteressada”. Aliás, o próprio saber é uma relação e, portanto, não há saber em si, ou seja, o próprio saber, por si só, já é uma relação social.

Observar, portanto, na ação educativa a apropriação do saber, a construção do conhecimento, a apreensão de conteúdos disciplinares, exige uma análise cuidadosa da forma do aprender. Um processo de aprendizagem em que não há uma presença das dimensões relacionais certamente se constituirá de forma evasiva, descontextualizada e ineficaz, pois,



neste caso, pretende apenas atender a uma situação pontual, como, por exemplo, dominar o conteúdo para responder o exame avaliativo.

Essa questão é de natureza didática, pois está imbricada num processo metodológico em que a relação do saber com o sujeito implica uma busca dessa relação. Ao mesmo tempo, é pedagógico porque implica uma busca e efetivação do objeto enquanto educação intelectual e não meramente apreensão de conteúdos intelectuais.

O processo de formação de professores não pode descuidar da dimensão da relação com o saber, que implica numa teia de relações, caminha na perspectiva de partilhamento do sujeito na sua interação com o mundo e na sedimentação de sua relação consigo mesmo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a apropriação das figuras do aprender, de forma significativa e contextualizada, leva a uma relação em que se constitui um processo de formação identitária do sujeito, na medida em que as referências de vida, de história, de imagens, de concepção de mundo, de temporalidade, das relações com os outros vão consolidando e integrando o perfil de identidade do indivíduo.

Essa questão sugere uma análise crítica e questionadora do papel da escola. E, ainda mais especificamente, do papel do professor, do ensino da disciplina, da abordagem do conteúdo, da escolha do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, dos processos avaliativos. Em outras palavras, coloca em questão os seguintes aspectos: o que ensinar e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Que perspectivas os sujeitos do processo ensino-aprendizagem trazem consigo mesmos?

A formação continuada, nessa direção, está fundada no pensamento crítico e criativo, subsidiada na concepção de educação problematizadora, preocupada com a condição do sujeito aprendente e com a importância atribuída aos processos de participação dos sujeitos na produção e aquisição do conhecimento, o que implica no acompanhamento da prática pedagógica, na avaliação periódica das ações desenvolvidas, na identificação das demandas de formação, na convergência com a cultura escolar, na consideração aos processos de aprendizagem dos professores, consideração à dimensão coletiva (permite consolidar uma cultura de trabalho em colaboração), na tematização da prática (tomada da prática como objeto de formação, articulando o debate sobre o que, como, pra que e para quem). (Proposta Curricular, 2010).

Nessa perspectiva, o professor é encorajado a se engajar numa metacognição autoconsciente. A intenção é criar uma epistemologia prática, centrada no saber e reflexão produzida pelo professor cotidianamente, baseado no *conhecimento na ação* (saber implícito

que permite ao professor agir), a *reflexão na ação* (pausa para reorganizar a prática) e a *reflexão sobre a ação* (sistematização teórica das ações, podendo gerar mudanças na prática futura) = *formar professor reflexivo*.

Para Werneck (1982) “não se pode considerar bem-sucedido um tipo de educação que desencadeia um novo tipo de pensar, mas não de agir” (WERNECK, 1982, p.103). É diante da realidade concreta que surgem as possibilidades de comparações, avaliações e respostas críticas. Daí a importância de se refletir na ação, para depois refletir a partir da ação.

No momento em que o educando alia o pensar ao fazer, compromete-se socialmente. Como diz Freire (1979)

A primeira condição para que se possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir [...] somente um ser que é capaz de sair do contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele é capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação: um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (Freire, 1979, p.17).

Na dinâmica constitutiva de formação dos educadores, entendemos ser fundamental a construção permanente do conhecimento (saberes), para que estes possam agir de forma autônoma e consciente na sua prática educativa. Acreditamos que esta relação se dá pela interação do educador com outros sujeitos mais experientes e sua prática, numa relação dialógica, integrando teoria-práxis, tornando-a ativa, relacional, crítica, educativa e transformadora. Uma verdadeira atividade possibilita, dessa forma, a reelaboração e construção de novos conceitos sobre a ação pedagógica.

O ofício de ser educador exige a compreensão dos saberes necessários à prática educativa, competências profissionais fundamentais ao exercício da atividade docente. Essas competências abrangem os saberes plurais, entendidos como saberes necessários à prática educativa. Pensamos ser fundamental a interação desses saberes com um outro saber, parafraseando Malglaive *apud* Tardif (2000, p. 30), “o saber em uso”. Nesse elo dialógico, o educador realizará a tríade reflexão-ação-reação pedagógica, tomando consciência do seu fazer. Acreditamos que a prática educativa deve perpassar as relações entre esses saberes e a prática de sala de aula. Nesse sentido, é fundamental o papel prático-reflexivo do educador, observando, constantemente, a sua atuação na relação ensino-aprendizagem com os educandos, como discorre Tardif e Gauthier (2001, p. 208).

No dizer do pesquisador Nóvoa (1997), os momentos de formação estimulam uma postura crítico-reflexiva, fornecendo, aos educadores, os meios para um pensamento autônomo e que facilita a dinâmica de autoformação participada.

É fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo, que melhorando o seu trabalho em sala de aula, recria constantemente sua prática.

Com base nesses argumentos, a SEDUC de Jaboatão dos Guararapes/PE implantou uma proposta de Formação Continuada que visa subsidiar os profissionais em educação para corresponder às demandas sociais decorrentes das mudanças pelas quais a sociedade vem passando nos últimos tempos e, atenuar as lacunas deixadas pelos cursos de formação dos profissionais que compõem a Rede Municipal de Ensino, através de um programa de formação continuada que atenda aos docentes de todos os níveis de ensino, supervisores, dirigentes escolares e assessores pedagógicos.

A proposta de formação continuada da Secretaria de Educação do município está estruturada da seguinte forma:

- ✓ Ações que contribuam para uma gestão eficaz e eficiente;
- ✓ Ações que auxiliem a prática docente no espaço escolar;
- ✓ Ações voltadas para grande público visando à discussão de temáticas referentes às propostas político-pedagógicas das escolas da Rede Municipal de Ensino;
- ✓ Cursos de extensão / atualização;
- ✓ Cursos de Especialização;
- ✓ Grupos de Trabalho e Estudo para elaboração de documentos pedagógicos (Instruções, Cadernos Pedagógicos, Matrizes de Ensino, etc.);
- ✓ Participação em Congressos e Seminários, promovidas por instituições Educacionais.

O programa visa ainda reconstruir a educação de qualidade, numa tentativa de garantir não só o acesso à escola com a universalização do ensino, mas também uma permanência com sucesso para todos os alunos. Por outro lado, tem como eixo central, reconstruir o papel do educador na sua competência técnica, política e pedagógica, ampliando o universo cultural e científico daquele que ensina, todas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da

sociedade visando o desenvolvimento da consciência social e da inclusão desses sujeitos bem como, a sua valorização profissional.

Nessa direção, o processo de formação de professores deve também incorporar em seus princípios, e constituir como práxis, a formação dos professores para a diversidade cultural, possibilitando-lhes a aquisição de atitudes, de saberes e de capacidades essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem aspectos relacionados às diferenças sociais, étnicas, linguísticas, ideológicas, de gênero, de credo, entre outras. A efetivação desse princípio implica um programa de formação que prepare o professor para ser, saber e ser capaz de fazer, para que possa atuar pedagogicamente de forma coerente e ética (Zeichner, 1993)

Isto posto, a capacitação é compreendida como um processo de atualização permanente de formação continuada que pretende tornar as modalidades, como uma prática intelectual, favorecendo para que professores e alunos possam intervir na sua prática social e no mundo do trabalho melhorando sua qualidade de vida.

Todos os fundamentos teóricos práticos adotados no programa de formação estão voltados para uma construção de competência docente, favorecendo a apropriação de conhecimento, estimulando a busca de outros saberes e introduzindo uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando a vivência da docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. Apoia-se nas políticas de valorização do magistério com ênfase no desenvolvimento de uma política que fortalece a prática docente e a autonomia pedagógica, através de pressupostos metodológicos de ensinar, aprender, criando na rede, e mais especificamente nas escolas, espaço para estudos e transformação das práticas educativas.

O programa constituído compreende o educador enquanto um intelectual de mudança, que ultrapassa a visão do professor enquanto mero executor, transmissor de conhecimento de uma área específica. Segundo Fazenda (1998), “esse conhecimento deve se articular com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É à busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar”. Neste programa, investe-se na formação do profissional com compreensão da realidade que associe elaborações e orientações adequadas as ações mais efetivas. Ou seja, “um ser (professor) preocupado com o domínio do conhecimento necessário; um sujeito (professor) preocupado em estabelecer uma relação dinâmica com os demais sujeitos (alunos); um sujeito (professor) preocupado em estabelecer uma relação dinâmica com sua época e por extensão com sua história” (RIBEIRO, 1995).

## **CAPÍTULO III**

---

### **PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da investigação identificando a abordagem, natureza e nível da pesquisa, estabelecendo de forma objetiva quais os processos e procedimentos foram utilizados na recolha e análise de dados a partir dos instrumentos e métodos selecionados, que por sua vez se coadunam com os objetivos propostos e a questão de partida da pesquisa, levando em consideração os sujeitos e *lócus* da investigação.

### 3.1. Tipo da Investigação

A pesquisa científica se apresenta como um caminho a ser percorrido. Neste percurso há um processo de construção de conhecimento que procura compreender uma determinada realidade. No caso específico deste estudo, analisamos a realidade do ensino de educação física na rede municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

Para Richardson (2007), só se aprende a investigar praticando, na procura pelo conhecimento e como empregá-lo para a vida. E acrescenta: “A investigação é um produto humano, e seus produtores são seres falíveis” Richardson (2007). Este pensamento já se complementa com a frase: “O verdadeiro, em ciências humanas, apenas pode ser um verdadeiro relativo e provisório” Laville & Dionne (1999). Assim entendemos que todos os resultados obtidos nesta investigação procuram dar conta de uma realidade específica, num determinado tempo histórico que por sua vez se encontra circunscrito numa temporalidade socioeconômica.

Levando em conta os aspectos supracitados em relação à produção do conhecimento, esta pesquisa teve uma característica qualitativa e quantitativa, por entendermos que esta abordagem é a que mais se aproxima dos objetivos propostos para este estudo. Sobre o aspecto qualitativo de uma pesquisa, Richardson (2009) nos informa que:

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados Richardson (2009).

Este recorte quali/quantitativo no qual Richardson define sob o fenômeno investigado, teve como objetivo principal compreender a relevância da formação continuada para a prática

pedagógica da educação física na rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

Essa abordagem qualitativa e quantitativa, assume alguns contornos na visão de Richardson (2009) como verificamos:

Uma modalidade de transformar dados qualitativos em elementos quantificáveis, bastante empregada por pesquisadores, consiste em utilizar como parâmetros o emprego de critérios, categorias, escalas de atitudes ou, ainda identificar com que intensidade, ou grau, um conceito, uma atitude, uma opinião se manifesta Richardson(2009).

Assim a abordagem escolhida para esta pesquisa, nos proporcionou a análise do fenômeno estudado de uma forma mais aprofundada, pois a pesquisa qualitativa e quantitativa nos permite

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2007).

Dessa forma, procuramos, através da tipologia de investigação empregada nesta pesquisa, alcançar os objetivos que foram propostos e que estão apresentados a seguir.

### **3.1.1 Objetivos da Investigação**

#### **✓ *Objetivo Geral***

Compreender de que maneira a formação continuada influencia na prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

✓ *Objetivos Específicos*

Caracterizar o ensino da educação física na rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE;

Identificar a importância da formação continuada para os professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE;

Analisar a influência da formação continuada na prática pedagógica, a partir da visão dos técnicos formadores e professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

### **3.1.2 Questão de Investigação**

A partir dos objetivos propostos e da nossa vivência dentro da realidade estudada nesta pesquisa, tivemos a seguinte questão de partida: De que maneira e sob quais circunstâncias a formação continuada influencia na prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão de Guararapes/PE.

Tendo como referencial essa questão de investigação, definimos os sujeitos e o *lócus* a ser investigado como apresentamos abaixo.

### **3.2 Sujeitos e *lócus* da Investigação**

A partir do que definimos como abordagem para esta pesquisa, realizamos 03 entrevistas com os técnicos formadores que realizam o curso de formação continuada e aplicamos um questionário a 43 professores efetivos de educação física da rede municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE. Sobre os professores que responderam o questionário, temos na tabela 3 a distribuição de frequência do perfil destes docentes e o p-valor do teste de comparação de proporção através do qual podemos avaliar se a distribuição dos docentes nos níveis dos fatores avaliados é homogênea. Através dela verifica-se que 55,8% (24 casos) dos professores entrevistados são do sexo masculino enquanto que 44,2% (19 casos) são do sexo feminino. Ao verificar o teste de comparação de proporção observamos que ele não foi



significativo ( $p$ -valor = 0,446) indicando que a proporção de professores do sexo masculino é diferente ao do sexo feminino.

Quanto a idade, 23,1% (9 casos) dos professores possuem idade até 30 anos, 66,7% (26 casos) entre 31 a 50 anos e 10,2% (4 casos) maior que 50 anos. O teste de comparação de proporção foi significativo ( $p$ -valor < 0,001) indicando que a maioria dos professores efetivos possui idade entre 31 a 50 anos. A idade média foi de 39 anos com desvio padrão de 9 anos.

Quando questionados sobre o nível de formação, 28,6% (12 casos) dos professores de educação física declararam que possuem só a graduação, 66,7% (28 casos) apresentaram-se como especialista e 4,7% (2 casos) disseram que estão cursando a pós-graduação a nível de mestrado. O  $p$ -valor do teste de comparação de proporção foi significativo ( $p$ -valor < 0,001) indicando que a maioria dos professores possui especialização.

Com relação ao tempo de magistério, 10% (4 casos) deles ensinam a menos de 5 anos, 37,5% (15 casos) já lecionando entre 5 a 10 anos e 52,5% (21 casos) possuem mais de 10 anos de experiência em docência em educação física. Assim como observado na faixa etária e nível de formação, o teste de comparação de proporção foi significativo ( $p$ -valor = 0,004) para o tempo de magistério indicando que a maioria dos docentes tem mais de 10 anos de profissão.

Acerca do turno de trabalho, 28,6% (12 casos) ensinam pela manhã, 19% (8 casos) a tarde, 47,6% (20 casos) pela manhã e tarde, 2,4% (1 caso) pela manhã e noite e 2,4% (1 caso) ensina pela manhã, tarde e noite. O teste de comparação de proporção foi significativo ( $p$ -valor < 0,001) indicando que a maioria dos docentes trabalha pela manhã e tarde.

Quanto à série as quais estes profissionais ensinam 29,3% (12 casos) trabalham com a turma do fundamental I, 24,4% (10 casos) lecionam a turma do fundamental II e 46,3% (19 casos) trabalham a educação física tanto com alunos do fundamental I como com os alunos do fundamental II. O teste de comparação de proporção não foi significativo ( $p$ -valor = 0,195) indicando que a proporção de professores que trabalham com fundamental I, fundamental II e com os dois grupos de séries é igual.

**Tabela 3.** Distribuição do perfil dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE, ano de 2012.

Fator Avaliado	N	%	p-valor
<b>Sexo</b>			
Masculino	24	55,8	0,446
Feminino	19	44,2	
<b>Faixa Etária</b>			
Até 30 anos	9	23,1	<0,001
31 a 50 anos	26	66,7	
Acima de 50 anos	4	10,2	
Média±Desvio padrão	39 ± 9		-
<b>Nível de formação</b>			
Graduação	12	28,6	<0,001
Especialização	28	66,7	
Pós-graduação (mestrado)	2	4,7	
<b>Tempo de magistério</b>			
Menos de 5 anos	4	10,0	0,004
5 a 10 anos	15	37,5	
Mais de 10 anos	21	52,5	
<b>Turno de trabalho</b>			
Manhã	12	28,6	<0,001
Tarde	8	19,0	
Manhã e tarde	20	47,6	
Manhã e noite	1	2,4	
Manhã, tarde e noite	1	2,4	
<b>Série de ensino</b>			
Fundamental I	12	29,3	0,195
Fundamental II	10	24,4	
Fundamental I e II	19	46,3	

<sup>1</sup>p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 a distribuição não é homogênea).

### 3.3. Instrumentos de coleta de dados

Levando em consideração a natureza da investigação como sendo qualitativa e quantitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados para a dimensão qualitativa da pesquisa a realização de entrevistas. Para Richardson (2009) o termo entrevista é composto com base de duas palavras, entre e vista. ‘Entre’ que indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas e ‘Vista’ que refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo, portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. Trata-se de um instrumento de coleta utilizado nas mais variados campos da pesquisa social e pressupõe o encontro de duas pessoas, para que uma delas obtenha informações sobre o que a outra pensa ou sente ou faz, podendo verificar fatos, opiniões e sentimentos, determinar condutas e averiguar planos de ação acerca de um determinado fenômeno, sendo a mais

flexível de todas as técnicas de coleta de dados Brenner e Jesus ( 2008)

Nesta fase de coleta de dados foram entrevistados 03 técnicos formadores responsáveis pela formação continuada dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes/PE. As entrevistas qualitativas não permitem ser muito estruturadas pois o principal interesse do pesquisador é conhecer o entendimento que o entrevistado tem em relação aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, fazendo uso de termos próprios. O instrumento utilizado neste trabalho foi uma entrevista semiestruturada, que é aquela composta de perguntas abertas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto Boni e Quaresma( 2005).

Todas as entrevistas foram gravadas em mídia digital e preservadas. O registro das repostas é importante para a sua preservação, pois se não houver o registro poderá haver esquecimento de informações importantes. Os registros podem ser feitos através de anotações ou gravação Brenner e Jesus ( 2008).

A entrevista guiada é particularmente utilizada para descobrir quais aspectos de uma determinada experiência produzem mudanças das pessoas expostas a ela Richardson (2009), e mesmo que o método da entrevista permita uma condução pessoal, todavia é aconselhável que o entrevistador faça uso de um roteiro simples, que o guie pelos principais tópicos (MARCONI e LAKATOS, 2004).

Por sua vez, para a dimensão quantitativa da pesquisa aplicamos um questionário aos 43 professores de educação física da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE.

De acordo com Gil (2006) o questionário é um procedimento de investigação desenvolvida por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo como finalidade entre outros, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses expectativas, situações vivenciadas.

Richardson (2009), indica que as principais funções do questionário, para todas as áreas do conhecimento, são descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo. Entre os benefícios da utilização do questionário, o autor enfatiza que esse instrumento permite obter informações de um número elevado de participantes de uma forma mais rápida e objetiva, ao mesmo tempo consente ressaltar peculiares de um determinado grupo ou objeto. O autor ainda retifica que uma descrição adequada das características de um grupo não só favorece a análise a ser feita por um investigador, mas igualmente pode ajudar outros investigadores.

### 3.4. Procedimentos de análise de dados

Para análise dos dados coletados no campo de pesquisa através dos instrumentos de recolha de dados utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e a análise estatística em atendimento as dimensões qualitativa e quantitativa desta pesquisa respectivamente.

O método da análise de conteúdo é uma ferramenta usada para se compreender na construção de significado que os participantes exteriorizam no discurso (Silva 2005, p.74). Segundo o sugerido por Bardin (2011, p. 117) as operações fundamentais de análise dá início com a identificação de consideração que norteiam o levantamento de informações e inspira-se em leitura prévia, seguindo-se uma compilação aberta dos dados, ou seja, “(...) a isolamento, a análise, a comparação, a conceptualização e classificar os dados para legitimar e desenvolver os conceitos identificados”.

A metodologia da análise de conteúdo busca investigar através da análise dos discursos, as distinções das ideias dos sujeitos ou grupos, causando em seguida, camadas de análises que consintam construir a interpretação do pesquisador. Nesse sentido, a análise de conteúdo é definida como um conjunto de procedimentos de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2011, p. 28). Para a autora são três as etapas básicas na análise de conteúdo:

- ✓ **Pré-análise:** a organização das fontes de informação e demais materiais selecionados para o melhor entendimento do objeto e fixação do campo no qual o pesquisador deve centrar a atenção;
- ✓ **Descrição analítica:** o material reunido que constitui o *corpus* da investigação é mais bem aprofundado, sendo orientadas em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, sínteses coincidentes e divergentes;
- ✓ **Interpretação referencial:** é a fase de análise propriamente dita.

Por sua vez, em relação a dimensão quantitativa, utilizamos a análise estatística onde construímos um banco de dados no software EPI INFO 2000. Após a digitação da base de dados, o banco foi exportado para o software SPSS versão 13.0 no qual foi realizada a análise. Para análise dos dados foram calculadas as frequências observadas e percentuais da percepção dos professores de educação física das escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes – PE, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

acerca da relevância, participação dos professores, planejamento e realização da formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física. A fim de comparar essas percepções dos docentes foi utilizado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

## **CAPÍTULO IV**

---

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados dos dados que foram coletados no campo de pesquisa. Essa análise foi realizada a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa onde procuramos responder a questão de investigação que foi compreender de que maneira e sob quais circunstâncias a formação continuada influencia na prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão de Guararapes/PE. Para a discussão dos resultados, levamos em consideração o conjunto de autores que utilizamos no decorrer da pesquisa e que serviu de base para os resultados encontrados, procurando estabelecer vínculos com as categorias teóricas trabalhadas na pesquisa, a saber, a formação continuada e a prática pedagógica.

#### **4.1. A importância da formação continuada para a prática pedagógica dos professores de Educação Física**

Iniciamos a nossa discussão e análise dos resultados tomando como referência os dados que foram coletados no campo de pesquisa a partir do questionário que foi aplicado aos professores da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE e das entrevistas que foram realizadas com os técnicos formadores da Secretaria de Educação do município.

A formação continuada em grande maioria está voltada para suprir lacunas básicas da formação inicial, demonstrando, portanto que as políticas de formação inicial de professores no Brasil precisam ser repensadas. Como afirma Gatti (2003)

Dois aspectos são importantes na discussão dessa formação, de um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente, de outro lado, as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização.

Aprovada a LDBEN Nº 9394/ 96 em 20 de dezembro de 1996, dois anos após sua legalização, é institucionalizada a Rede Nacional de Formação Continuada, com o objetivo de certificar professores que atuam na rede pública de ensino em nível médio, educação infantil, ensino fundamental e superior.

O debate da Formação Continuada no Brasil tem se materializado em diferentes formas, como “capacitação em serviço” (1996); programas de “atualização”,

“aperfeiçoamento” (1996); “reflexão sobre a prática” (1999) e recentemente, a “formação permanente” (2005).

Essas mudanças de terminologia estão ligadas aos diferentes entendimentos do real papel da formação continuada, ocorridas em intervalo de tempo relativamente pequeno, deixando claro a inconsistência da política de formação e descontinuidade de programas e ações de “formação continuada”, como destacam Esteves e Rodrigues (1993); Silva (2000); Esteves (1995) – a necessidade de “análises de necessidades de formação de professores”. Neste sentido, retoma a discussão da formação continuada relacionada com as dificuldades dos professores exercerem suas funções, em decorrência das lacunas e precariedades dos cursos de formação inicial.

Essa percepção também é verificada a partir da visão dos próprios técnicos formadores:

*“Independente do grupo que está recebendo a formação, ela é vista como uma reciclagem do conhecimento que foi adquirido durante a formação inicial, mais lembrando que... a formação tem que ser continua. Segundo Perrenoud ‘A formação continuada enquanto a ultima das dez competências profissionais a serem cultivadas com prioridade pelos professores’, isso que dizer que... a vida dos professores é uma eterna formação. Cabe ainda a própria formação se adequar as necessidades reais dos professores” – SujeitoTF1.*

*“Entendo como o meio e momento de oportunizar ao professorado a trocar vivências, atualizar-se frente às constantes e velozes mudanças sociais e por fim um espaço para o professor propor temáticas e conteúdos das suas formações [...] Na prática o momento das formações também tem sido palco para o professorado expressar algum descontentamento e reivindicar meios e espaços para o desenvolvimento de suas atividades em busca de redimensionar a pratica” – Sujeito TF2.*



*“Segundo Vallejo ‘a formação dos professores tem que adotar o principio da educação permanente como fundamento da educação, como principio inspirador de todo o sistema educacional’ a proposta da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes é de um apoio significativo ao professor para acessar novos conhecimentos e socializar suas práticas e assim poderem contribuir para a escola e seja formadora de cidadãos participativos e críticos. Para Gallardo ‘ todas as formas de aquisição dos conhecimentos produzidos contribuem para a formação geral e a capacidade dos indivíduos, seja pela forma institucionalizada, seja pelas informais, possibilitando autonomia e condições de transcendência para esses mesmos indivíduos’” – Sujeito TF3.*

A partir desses relatos, apresentamos o resultado do questionário aplicado aos professores da rede municipal quando inquiridos sobre a relevância da formação continuada para o exercício de suas atividades docentes.

Na tabela 4 temos a distribuição da percepção dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes-PE acerca da relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física. Através dela verifica-se que 84,6% (33 casos) dos docentes avaliados concordam totalmente/ concordam que a relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física está difundida. Ainda, 50% (21 casos) deles consideram preocupante tal situação. É importante salientar que 50% (21 casos) dos docentes entrevistados discordam/discordam totalmente que seja preocupante a situação da formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física.

Mesmo uma parte dos docentes não preocupados com a situação da formação continuada na sua área de atuação, 83,7% (36 casos) discordam/discordam totalmente que o tema seja tratado com indiferença pela categoria, porém, 61,9% (26 casos) acreditam que falta conscientização por parte do docentes e 95,4% (41 casos) acham importante a formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física.

Acerca da solução do problema de absorção dos docentes sobre a formação continuada e sua prática pedagógica, 52,5% (21 casos) discordaram que a solução seja de difícil. É importante salientar que 37,5% (15 casos) dos docentes consideram que a solução para esta problemática não seja tão trivial como a maioria da classe acredita. Mesmo havendo essa

divergência sobre as dificuldades do tema abordado, 74,4% (32 casos) discordam que o motivo seja a falta de planejamento e 69,8% (30 casos) acreditam que a formação continuada venha trazer resultados positivos para a educação física.

Mesmo a maioria dos docentes discordando que a solução da formação continuada seja de difícil solução, 72,1% (31 casos) concordaram/concordaram totalmente que existe pouca participação dos professores e, ainda, 60,4% (26 casos) afirmam que recebem bastante apoio da Secretaria Municipal de Educação.

**Tabela 4.** Distribuição da percepção dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca da relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas na educação física. 2012.

Percepções avaliadas	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1 – Difundido	2(5,1)	31(79,5)	6(15,4)	0(0,0)
2 – Preocupante	4(9,5)	17(40,5)	20(47,6)	1(2,4)
3 – Com indiferença	1(2,3)	6(14,0)	31(72,1)	5(11,6)
4 – Falta conscientização	8(19,0)	18(42,9)	14(33,3)	2(4,8)
5 – Importante	19(44,2)	22(51,2)	1(2,3)	1(2,3)
6 – Difícil solução	4(10,0)	15(37,5)	20(50,0)	1(2,5)
7 – Falta planejamento	2(4,7)	9(20,9)	29(67,4)	3(7,0)
8 – Produz resultados positivos	7(16,3)	23(53,5)	11(25,6)	2(4,6)
9 – Pouca participação dos professores	11(25,6)	20(46,5)	10(23,3)	2(4,6)
10 – Recebe bastante apoio da secretaria municipal de educação	3(6,9)	23(53,5)	11(25,6)	6(14,0)

Esse cenário encontrado a partir dos resultados obtidos com os professores sobre a relevância da formação continuada para a prática pedagógica é verificada nos estudos relacionados à temática em questão.

O período de 1990 - 1996, como mostram estudos realizados por Alves (1995) e André (1991), revelam o crescente interesse pela questão da formação no país, nos anos de 1990, 76% das teses e dissertações estão voltadas para a formação inicial no nível médio e superior, 14,8% abordam o tema da formação continuada e 9,2% estão relacionadas às questões

da identidade e profissionalização docente<sup>4</sup>. Neste período, os estudos sobre a formação continuada se voltavam para questões referentes a contextos, procedimentos e recursos de ensino utilizados.

As produções científicas indicam que 20% dos artigos e periódicos contemplavam a formação continuada, abordando três tópicos: a questão conceitual, propostas de formação continuada e o papel do professor articulado em lugar da pesquisa, na sua formação. Prevalencia o entendimento de que a formação continuada tinha como perspectiva desenvolver um processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizavam os aspectos políticos emancipatórios e o professor como sujeito na construção de seu saber, com base na investigação da sua própria prática. Os textos acadêmicos centralizavam numa concepção técnico-pedagógica (BARRETO, 2010).

Os anos 90 do século passado, contraditoriamente foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), perdendo dimensões importantes para mudanças significativas presentes nos debates da década de 80, do século XX, priorizando com afirma Freitas, L.C. (2000) – a “ênfase excessiva do que acontece dentro da sala de aula como um todo”. A atenção excessiva voltada para a atuação do professor em sala de aula possibilitou a intervenção de políticas neoliberais apoiada na qualidade do conteúdo, impondo uma lógica neoliberal, priorizando a técnica, as quais vêm se desenvolvendo até o momento, influenciando principalmente na condução do fazer docente.

Vários princípios estão expressos nos modelos de formação continuada, como indica Estrela (2003), a partir de análises realizadas por vários autores referem-se às concepções de formação continuada de professores, apoia-se em Demailly; Nóvoa (1997 p.130) que classifica em 4 modelos: 1- Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica, como qualificação da pós-graduação; 2- Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação da inovação; 3 - Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes; 4 – Forma interativa –

---

4 Foi registrado na Biblioteca Digital da Capes, na Base de Dados Acervos do Sistema de Bibliotecas da Unicamp e no Sistema Dédalos da Faculdade de Educação da USP, acessadas entre 15 e 22 de dezembro de 2008.

reflexiva – as iniciativas de formação se fazem a partir de ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho, mediados pelos formadores.

Nóvoa (1997 p. 19) reorganiza esses quatro modelos em dois grupos: 1- Modelo estrutural – formado pela perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científico em que o processo de formação se organiza a partir de uma proposta previamente organizada, tendo como foco a transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho; 2 – Modelo construtivo – formado pelo contratual e interativo – reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais de discussões.

A definição por um determinado modelo de programa de formação continuada está condicionada à união de forças desse campo, o que significa dizer que um bom modelo de programa pode ser bom para um grupo e para outro não, dependendo de suas expectativas, e anseios dos participantes.

Gatti (2003) diz que a formação continuada de professores consiste numa gestão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, bem como da especialidade que trata da atualização do universo de conhecimentos dos professores, aporta-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável, sendo essa a dimensão que mais norteia os projetos de formação continuada. Outra dimensão diz respeito à didática e pedagogia, que envolvem o desempenho das funções docentes e prática social contextualizada, onde a prática docente é uma essencialmente social, o que quer dizer que as propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes. Já a dimensão pessoal e social, envolve a perspectiva de formação social e do autoconhecimento. Tem como foco a necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional nele. Outra dimensão de formação diz respeito a Expressivo-comunicativa tendo como foco a valorização do potencial dos professores, de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender: é uma busca operacional e

técnica. Finalmente, a dimensão histórico-cultural, envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Um pouco desta discussão pode ser verificada quando olhamos para a percepção dos técnicos formadores em relação aos objetivos da formação continuada para os professores de educação física da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, mesmo que nem todas as questões pontuadas pela revisão literária sejam aludidas.

*“Partindo do ponto de vista que a formação continuada tem o objetivo de transmitir conteúdos atualizados e diversificado fazendo com que o professor tenha uma melhor visão dos conteúdos trabalhados hoje na educação física, segundo os PCNs, parâmetros curriculares nacionais de educação física ‘a educação física é uma área de conhecimento da cultura corporal, constitui a área da linguagem tendo como diferentes temas da cultura corporal, o esporte, a dança, a ginástica, a luta e os jogos’ com isso o professor pode até reciclar o seu conhecimento e vir a mudar a sua prática pedagógica” – Sujeito TF1.*

*“A formação continuada pode contribuir para um redirecionamento das ações pedagógicas do docente através de uma reflexão crítica das práticas que vem se desenvolvendo no ambiente escolar. Ela parte de um pressuposto de que a dinâmica social exige uma mudança de concepção de ensino e novas posturas no fazer docente. A evolução tecnológica na sociedade contemporânea tem possibilitado novos espaços e tempos de aprendizagens. A formação continua faz parte de uma exigência inerente à velocidade das transformações a sociedade, pois a formação inicial docente tem se tornado obsoleta frente a essa exigência social” – Sujeito FT2.*

*“Penso que a principal delas seja a troca de informação entre pessoas com interesses comuns, troca de informação da realidade vivenciada*

*por cada um, as dificuldades, os avanços e as experiências exitosas” –  
Sujeito TF3.*

Essa diversidade de percepções em relação aos objetivos da formação continuada para a prática pedagógica que encontramos nos relatos dos técnicos formadores apresentados acima, também é verificada, em certa medida, nos estudos realizados sobre esse temário. Para Gatti (2003) um projeto de formação continuada não pode ser construído sem considerar o conjunto das dimensões que está envolvido, como a natureza e as características psicossociais do ato educativo.

Outro olhar a respeito da condução da formação continuada vivenciada no Brasil, é explicitado e afirmado por Kramer (1989) privilegia a formação profissional, desconhecendo muitas vezes, a pessoa ou o cidadão em formação: é uma formação técnica – treinamento com efeitos multiplicados, ou em socialização de experiências vividas.

Marin (2002) vai mais adiante, advoga a favor de uma formação continuada de professores, que deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Ter como pressuposto a educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num processo permanente o qual formaliza a dimensão inicial, não em um ponto que possa finalizar. Nesta perspectiva, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no gerado de suas histórias de vida.

Com a aprovação da LDBEN -9394/ 96, são definidos novos princípios que nortearão a educação brasileira, no artigo 7, do título VI, destinados aos profissionais da educação, anuncia mudanças significativas no âmbito da formação de professores, numa concepção de profissional da educação de caráter técnico-profissionalizante, marcada pela competitividade e produtividade.

Os programas de formação continuada se desenvolviam em espaços e contextos diversos (rural, noturno, à distância e especial), meios e materiais variados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos e informática).

Devido aos resultados ineficientes, o modelo convencional de formação continuada dos professores, vem sofrendo questionamentos.

As propostas dos programas de formação continuada de professores, por ora denominada por muitos de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, tem uma história recente, a partir dos anos 80. Torna-se mais acentuada,

assumindo formatos diferenciados em relação aos propósitos, conteúdos, tempo de duração, modalidades (presencial ou à distância) direta ou através de multiplicadores.

No caso específico dos professores da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE, a formação continuada assume um formato definido pela Secretaria de Educação que na visão dos técnicos formadores assumem contornos distintos que levam em consideração desde aspectos ligados à estrutura como ao planejamento. Vejamos:

*“[...] no meu ponto de vista, alias, do meu conhecimento é que a formação continuada da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes faz a formação uma vez por semana em todas as disciplinas. No caso da educação física, as formações são realizadas nas quartas feiras pela tarde [...] cada encontro tem a duração de 4 horas por semana, no total de 20 horas por mês [...] até certo ponto é um privilegio que os professores têm essa carga horária para estudo” – Sujeito TF1.*

*“Hoje em Jaboatão dos Guararapes temos um espaço bom e equipamentos. Porém existe a necessidade de um local de referência, como por exemplo um centro de formação de professor, casa do professor ou outro nome [...]” – Sujeito TF3.*

Com base no que foi discutido sobre a importância da formação continuada para a prática pedagógica a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, levando em consideração do aporte teórico da investigação, verificamos a relevância da discussão a partir das várias percepções identificadas sobre a temática, tanto do ponto de vista dos autores como também dos sujeitos desta pesquisa, os professores e técnicos formadores da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE. Uma das questões que foi verificada diz respeito a importância do planejamento em relação a execução da formação continuada no sentido de que esta venha lograr êxito em seus objetivos. Essa discussão apresentamos a seguir.

## **4.2. A importância do planejamento para a formação continuada dos professores de Educação Física**

Neste momento analisamos uma questão que foi pontuada pelos professores que participaram da pesquisa como sendo algo bem relevante para que a formação continuada desses profissionais fosse bem sucedida. Essa questão diz respeito a participação desses professores no planejamento das ações relacionadas a formação, pois, segundo os professores, somente quem está na dinâmica das atividades da educação física no seu dia-a-dia, tem propriedade para identificar as necessidades que precisam ser trabalhadas na formação.

Com base nisto, na tabela 5 temos a distribuição da avaliação dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca da participação dos docentes na escolha dos temas e materiais didáticos na formação continuada. Nela verifica-se que 55% (22 casos) dos professores discordam que a participação dos professores de educação física seja realmente de forma atenta, ainda, 62,5% (25 casos) acreditam que essa participação na escolha dos temas e materiais didáticos utilizados na formação continuada seja superficial e 53,5% (23 casos) disseram que os professores apresentam-se muito indisposto para participarem desta atividade. Além da indisposição, 65,1% (28 casos) dos docentes citaram a falta de empolgação como característica dessa atividade.

Acerca da abertura para aprender sobre o tema proposto, 57,1% (24 casos) dos professores disseram que sempre estão de mente aberta para receber novos conhecimentos e, ainda, a maioria deles disseram que sempre são participativos, interativos e que sempre buscam ter iniciativa na formação continuada (59,5%, 67,4% e 60,5%, respectivamente). Além de ter esse interesse e iniciativa na formação, 87,8% (36 casos) dos professores disseram que sempre têm oportunidade na escolha dos temas e materiais didáticos que são utilizados na formação continuada e 83,7% (36 casos) disseram que sua opinião é levada em consideração durante a realização do curso.

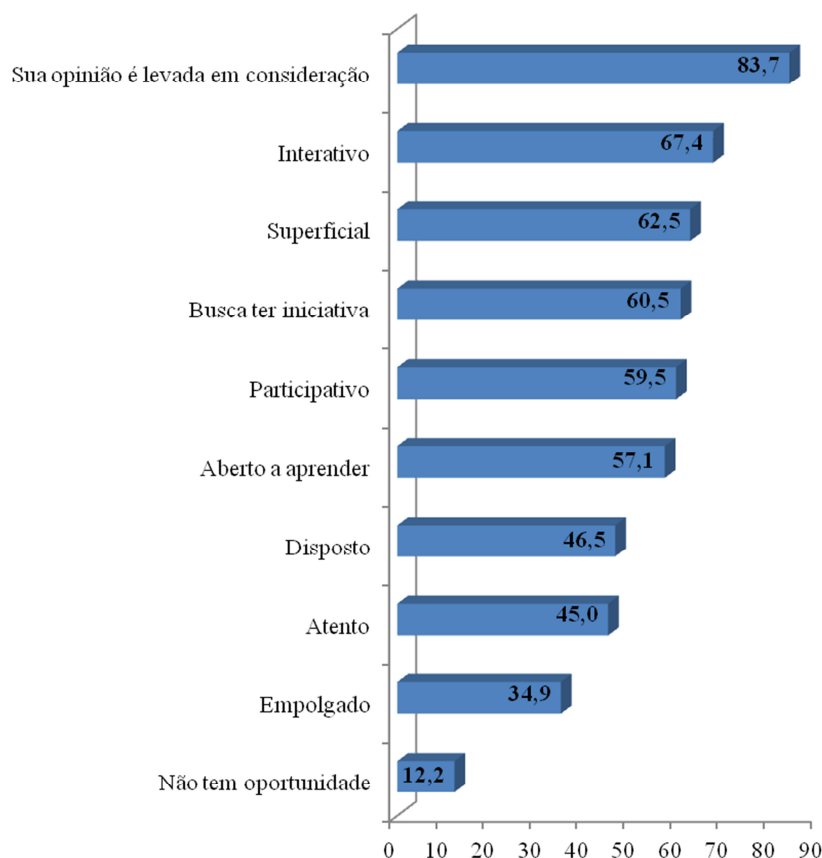


**Tabela 5.** Distribuição da avaliação dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca da participação dos docentes na escolha dos temas e materiais didáticos utilizados na formação continuada, 2012.

Percepções avaliadas	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1 – Atento	1(2,5)	17(42,5)	18(45,0)	4(10,0)
2 – Superficial	3(7,5)	22(55,0)	15(37,5)	0(0,0)
3 – Disposto	1(2,3)	19(44,2)	22(51,2)	1(2,3)
4 – Empolgado	2(4,7)	13(30,2)	27(62,8)	1(2,3)
5 – Aberto a aprender	4(9,5)	20(47,6)	11(26,2)	7(16,7)
6 – Participativo	3(7,1)	22(52,4)	13(31,0)	4(9,5)
7 – Interativo	4(9,3)	25(58,1)	10(23,3)	4(9,3)
8 – Busca ter iniciativa	3(7,0)	23(53,5)	12(27,9)	5(11,6)
9 – Não tem oportunidade	2(4,9)	3(7,3)	28(68,3)	8(19,5)
10 – Sua opinião é levada em consideração	7(16,3)	29(67,4)	7(16,3)	0(10,0)

Em linhas gerais, podemos perceber a partir das respostas a questão que foi colocada aos professores no questionário e representadas na tabela 5 e no gráfico 1, que a opinião dos professores tem sido levada em consideração quando do momento do planejamento da formação, o que na opinião desses profissionais de educação física se constitui um fator determinante para uma avaliação exitosa do planejamento da SEDUC.

Essas ações de planejamento estão em consonância com outras iniciativas que são produzidas dentro de um plano maior. Como exemplo o Plano de Ação Articuladas (PAR), onde em torno de 75% dos municípios brasileiros tem seus planos elaborados, com programas de formação continuada, muito desses realizados pela Rede Nacional de Formação Continuada e que são integrados aos vários níveis de perspectiva educacional como o Pró-infantil (destinados a professores da educação infantil), o Pró-letramento (voltado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental) e o Programa que atende docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos de ensino fundamental.



**Gráfico 1.** Gráfico da concordância dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca das características da participação dos docentes na escolha dos temas e materiais didáticos utilizados na formação continuada, 2012.(valores em Percentuais)

Sobre a participação dos professores no planejamento das formações, podemos identificar a percepção de um dos técnicos-formadores:

*“Os temas são escolhidos durante a própria formação [...] no início do ano a coordenação escolhe o primeiro tema a ser trabalhado e direcionar a formação de tal forma que no final os professores discutem os temas a serem abortados, nas próximas formações. [...] claro que esses temas são de interesse de todos e passam por uma votação os professores podem até indicar nomes de formadores de outras instituições e áreas a fins” – Sujeito TF1.*

Durante a entrevista, indagamos o técnico-formador sobre a reação dos professores diante de uma situação hipotética em que os temas fossem impostos pela SEDUC. Prontamente o entrevistado nos informou que a formação teria pouca adesão, conseqüentemente não alcançaria os objetivos aos quais foram planejados.

*“[...] com certeza a participação dos professores nas formações diminuiria muito porque a necessidade de adequar temas propostos a prática pedagógica são dos professores e não da secretaria. Com isso os temas têm que estar ligados a sua prática se não, não funciona” – Sujeito TF1.*

Na tabela 6 temos a distribuição da opinião dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca do planejamento da formação continuada. Através dela verifica-se que 95,2% (40 casos) consideram que a formação promove a interação entre os docentes e, ainda, 83,7% (36 casos) discordam/discordam totalmente que ela seja centralizadora. Quanto à dinâmica da formação, 72,1% (31 casos) concordam/concordam totalmente que a formação seja dinâmica e 78,6% (33 casos) disseram que ela promove a participação.

Ao serem questionados sobre a possível falta de planejamento da formação continuada, 69% (29 casos) dos docentes discordaram/discordaram totalmente com essa afirmativa e, concordantemente, 69,8% (3 casos) e 65,2% (28 casos) dos professores afirmam que a formação seja estruturada e eficaz.

Acerca da possibilidade da formação ser antiquada, 79,1% (34 casos) dos docentes discordaram/discordaram totalmente com essa possibilidade e, pelo contrário, 66,7% (28 casos) disseram que a formação consegue atingir seus objetivos. Ainda, quando perguntados sobre a inoperância da formação, 79,1% (34 casos) disseram que essa característica não é pertinente com a formação continuada.

**Tabela 6.** Distribuição da opinião dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca do planejamento da formação continuada, 2012.

Percepções avaliadas	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1 – Promove a interação	10(23,8)	30(71,4)	1(2,4)	1(2,4)
2 – Centralizadora	0(0,0)	7(16,3)	27(62,8)	9(20,9)
3 – Dinâmica	2(4,7)	29(67,4)	11(25,6)	1(2,3)
4 – Participativa	5(11,9)	28(66,7)	9(21,4)	0(0,0)
5 – Falta planejamento	0(0,0)	13(31,0)	23(54,8)	6(14,2)
6 – Estruturada	1(2,3)	29(67,5)	13(30,2)	0(0,0)
7 – Eficaz	2(4,7)	26(60,5)	13(30,1)	2(4,7)
8 – Atrasada	0(0,0)	9(20,9)	29(67,5)	5(11,6)
9 – Consegue alcançar os objetivos	4(9,5)	24(57,2)	11(26,2)	3(7,1)
10 – Inoperante	0(0,0)	9(20,9)	25(58,2)	9(20,9)

A partir dos dados apresentados, verificamos que na visão dos professores o planejamento das formações atende em certa medida aos seus objetivos, pois promove a interação entre os professores, tem um caráter participativo e possui certa estrutura, embora que essa não seja ainda a ideal. Vejamos o que nos informou os entrevistados.

*“A priori, os temas oferecidos são aqueles que atendam aos interesses do grande grupo de professores da rede, entretanto a disponibilidade de um formador habilitado para abordar certo tema e a disponibilidade de recursos econômicos também é considerada na hora de oferecer uma formação num tema específico” – Sujeito TF2.*

*“Existem sempre as necessidades emergentes que a secretaria de Educação aponta como prioridade seguidamente da necessidade de tratar as necessidades evidentes do grupo paralelamente a manter a motivação do grupo com atividades que se relacionem ao mesmo” – Sujeito TF3.*

A partir dos dados coletados acima, podemos verificar que há o reconhecimento da necessidade de vivenciar a formação continuada. Uma das formas de percebermos a ênfase nessa necessidade é o crescente número de pesquisas realizadas sobre essa temática.

Levantamento realizado entre 2000 2008, por Barreto (2010), indicou que ainda continua crescendo o interesse pelo tema e oferece oportunidade de um balanço preliminar das tendências que marcam as políticas e as ações de formação continuada de professores no país. Foram identificadas 30 produções acadêmicas entre teses e dissertações, especificamente referentes em seus títulos a programas de formação continuada, desenvolvidos por redes municipais e estaduais de ensino.

Em 2005 o Ministério da Educação, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisas de várias universidades. A Rede surge a partir de constatações de que a formação continuada vinha se integrando cada vez mais diferentes níveis, a dispersão excessiva das iniciativas, a superposição e superficialidade. A integração da Universidade responsabilizando na produção de materiais didáticos diversos, reconhecidos e destinados a professores em serviço, trazendo contribuição para a instrumentalização de práticas educativas.

Um dos aspectos tratados nas produções acadêmicas é o interesse de analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Sobre essa questão especificamente, um dos técnicos formadores informou na entrevista que a formação procura estabelecer parâmetros para que os professores possam desenvolver-se também neste aspecto.

*“Procuro sempre trazer temas de interesse dos professores e relacionar com a prática através de cursos, palestras e oficinas, quanto por um processo de trabalho sustentado na reflexão sobre as práticas, com isso os profissionais de educação física tem a oportunidade de pensar a pratica pedagógica [...] a formação é fundamentada numa concepção de educação que permite estabelecer uma relação dialógica oportunizando os professores a procurar soluções das dificuldades encontradas nas praticas pedagógica, isso facilita a reconstrução da pratica dos professores” – Sujeito TF3.*

Essa é uma das questões que também analisamos neste estudo, pois verificamos a partir das pesquisas realizadas para elaboração deste trabalho, como também baseados na experiência profissional como professor de educação física, verificamos que essas duas dimensões, a formação continuada e a prática pedagógica, precisam estar alinhadas. Quando assim ocorrer, há uma interação positiva de saberes e experiências que são transformadas em um fazer docente mais eficaz e pertinente as demandas presente no fazer pedagógico do professor de educação física e que trará resultados que podem ser evidenciados tanto na prática pedagógica como também na realização das formações, quando estas forem planejadas com a participação de quem efetivamente está presente nas aulas de educação física, os professores.

#### **4.3. A percepção dos professores de Educação Física sobre a formação continuada e a prática pedagógica**

No tópico anterior, analisamos a importância do planejamento para a execução da formação de professores de educação física, baseadas nos dados coletados no campo de pesquisa com esses profissionais e com os técnicos-formadores. Passaremos a analisar agora a percepção dos professores sobre a formação continuada em si, enquanto uma ação fruto desse planejamento.

Apresentamos então em forma de tabela os dados coletados através do questionário que aplicamos aos professores. Na tabela 7 temos a distribuição da opinião dos professores acerca da realização da formação continuada. Observa-se que a maioria dos professores discordam que o curso não possua estrutura física, material didático e material humano (67,5%, 65,1% e 60,5%, respectivamente). Ainda, 53,5% (23 casos) deles acreditam que o curso atenda ao objetivos, mesmo que tenha baixa frequência dos professores (62,8%, 27 casos). Quanto à didática e dinâmica do curso, 80,5% (33 casos) deles concordaram que o curso possui boa didática e 72,1% (31 casos) consideram que o curso seja dinâmico, porém, 58,2% (25 casos) deles discordam que haja empolgação na formação continuada. Mesmo considerando pouco empolgante, 58,2% (25 casos) dos professores consideram o curso desafiador e 53,5% (23 casos) acham que o curso é motivador.

**Tabela 7.** Distribuição da opinião dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca da realização da formação continuada, 2012.

Percepções avaliadas	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1 – Falta estrutura física	1(2,3)	13(30,2)	22(51,2)	7(16,3)
2 – Material didático insuficiente	1(2,3)	14(32,6)	24(55,8)	4(9,3)
3 – Falta material humano	1(2,3)	16(37,2)	22(51,2)	4(9,3)
4 – Atende os objetivos	3(7,0)	20(46,5)	19(44,2)	1(2,3)
5 – Baixa frequência	9(20,9)	18(41,9)	14(32,6)	2(4,6)
6 – Didática	0(0,0)	33(80,5)	8(19,5)	0(0,0)
7 – Dinâmica	2(4,7)	29(67,4)	11(25,6)	1(2,3)
8 – Empolgante	1(2,3)	17(39,5)	20(46,6)	5(11,6)
9 – Desafiadora	2(4,7)	23(53,5)	13(30,2)	5(11,6)
10 – Motivadora	3(7,0)	20(46,5)	16(37,2)	4(9,3)

Algo que podemos destacar com os dados coletados juntos aos professores que participaram da pesquisa que um percentual expressivo desses profissionais considera a formação realizada pela secretaria de educação do município de Jaboatão dos Guararapes/PE como sendo didática e dinâmica. Isso é interessante para pensarmos quando levamos em consideração que essa formação é fruto de um planejamento que teve a participação direta desses professores.

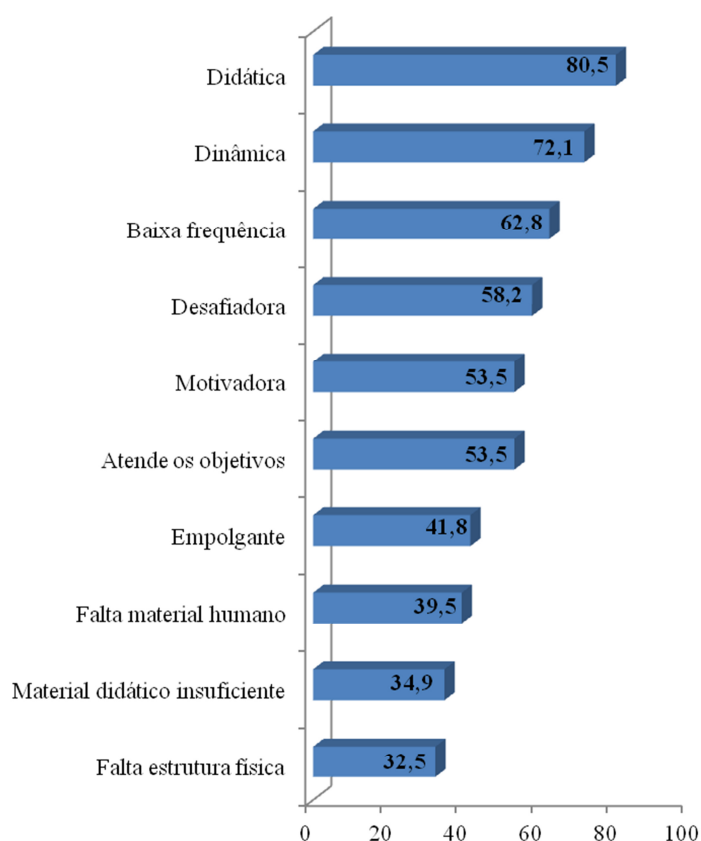
Um percentual também considerável considerou a formação como tendo um caráter desafiador e motivador, levando esses profissionais a refletirem sobre suas práticas no cotidiano do exercício docente.

Sobre o aspecto especificamente da motivação, verificamos através das entrevistas realizadas com os técnicos-formadores que eles consideram essa questão com algo essencial para o êxito da formação.

*“Há dois tipos de motivação a interna e a externa ou intrínseca ou extrínseca, se o professor se fecha para o mundo, como estivesse em uma redoma de vidro, então fica impossível haver qualquer tipo de formação que penetre nessa redoma nesse professor, o seu conhecimento sempre vai estar ultrapassado. Mas quando a motivação interna do professor [...] O professor está motivado, em busca de novos*

*conhecimentos, esses conhecimentos podem influenciar a sua prática pedagógica como por exemplo a interdisciplinaridade em temas comum que se pode trabalhar, A ECOTRILAS que foi um tema trabalhado na formação dos professores e você pode trabalhar as disciplinas de geografia, historia, biologia, Ed. Física, etc. [...] basta relacionar os conteúdos e usar a criatividade. [...] Quando adquirimos novos conhecimentos e conseguimos adequar a nossa realidade, os alunos agradecem e participam cada vez mais de nossas aulas. No meu ponto de vista esse é o objetivo do educador sempre buscar novas ideias inovando a sua prática pedagógica” – Sujeito TF1.*

Abaixo apresentamos, em forma de gráfico, os resultados obtidos sobre a questão da opinião dos professores acerca da formação continuada.



**Gráfico 2.** Gráfico da concordância dos professores de educação física do município de Jaboatão dos Guararapes – PE acerca das características da realização da formação continuada, 2012.(valores em Percentuais)



Em grande medida, a opinião apresentada pelo sujeito TF1 em relação a formação continuada realizada em 2012 com os professores de educação física da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE é seguida pelos demais.

*“Na rede municipal de ensino do Jaboatão a implantação nos últimos anos das formações continuadas regulares trouxe além da oportunidade de cada professor refletir a sua prática um espaço de convivência do grupo que se encontrava disperso e desarticulado em todas as questões principalmente nas pedagógicas. Hoje a atuação do professor da rede começa a ter um Norte e cria uma expectativa para que num futuro próximo a rede consiga elaborar uma grade de conteúdos da disciplina mais democrática sintonizada com as novas exigências sociais e coerentes com a realidade municipal [...] Acredito que minhas intervenções enquanto técnico formador possa contribuir para que os professores da rede ampliem sua visão sobre o papel da Educação Física Escolar dentro de temáticas associadas a novas exigências sociais tais como Utilização de Novas Tecnologias como meio de incrementar o processo de ensino e aprendizagem e abordagem da temática do Meio Ambiente integrada as práticas de atividades físicas. Dessa forma minha expectativa é que o desempenho profissional dos professores da rede venha obter maior qualificação por sintonizar-se com as novas demandas sociais” – Sujeito TF2.*

*“Houve um grande avanço na formação continuada já dizia Paulo Freire, a teoria e a prática são inseparáveis uma da subsídio a outra, o município está dando ênfase na formação sequencial uma vez por semana, os professores se reúnem para debater sobre um determinado assunto [...] não só as horas dedicadas a formação mais também as escolhas dos temas pelos professores, a diminuição da carga horária de hora aula para ser utilizada na formação, quer dizer os professores estão com uma oportunidade muito boa de estarem sempre se reciclando em relação a sua pratica e a sua teoria agora [...]” – Sujeito TF1.*

A título de termos mais um parâmetro para discussão, estabelecemos uma análise sobre os dados coletados através do questionário que aplicamos aos professores sobre a questão do gênero, onde procuramos identificar se havia alguma variação significativa entre a visão de homes e mulheres que atual na área de educação física na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE. Na tabela 8 abaixo temos a distribuição da concordâncias/concordância total dos professores acerca das percepções sobre a realização da formação continuada, segundo o sexo do docente. Através dela verifica-se que os professores do sexo masculino e feminino concordam em mesma proporção sobre as características avaliadas no presente estudo. O teste de comparação de proporção em todas as percepções avaliadas não foi significativo indicando que as proporções observadas nos dois grupos são idênticas.

**Tabela 8.** Distribuição da concordância/concordância total dos professores acerca das percepções sobre a realização da formação continuada, segundo o sexo, 2012.

Percepções avaliadas	Masculino	Feminino	p-valor <sup>1</sup>
1 – Falta estrutura física	8(33,3)	6(31,6)	0,903
2 – Material didático insuficiente	11(45,8)	4(21,1)	0,090
3 – Falta material humano	11(45,8)	6(31,6)	0,342
4 –Atende os objetivos	13(54,2)	10(52,6)	0,920
5 – Baixa frequência	16(66,7)	11(57,9)	0,555
6 – Didática	18(78,3)	15(83,3)	0,992
7 – Dinâmica	17(70,8)	14(73,7)	0,836
8 – Empolgante	10(41,7)	8(42,1)	0,977
9 – Desafiadora	14(58,3)	11(57,9)	0,977
10 – Motivadora	15(62,5)	8(42,1)	0,183

<sup>1</sup>p-valor do teste de comparação de proporção (se p-valor < 0,05 as proporções são idênticas).

Assim verificamos que a percepção dos professores em relação a formação continuada realizada pela SEDUC de Jaboatão dos Guararapes/PE não sofre alterações significativas no tocante ao sexo dos professores.

A última categoria de análise deste estudo diz respeito à prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes. Para isto levamos em consideração os dados coletados através das entrevistas com os técnicos

formadores que participaram da investigação, trazendo uma breve discussão sobre a temática. Iniciamos trazendo uma breve definição do que seja a prática pedagógica, e nos utilizamos de Tardif (2007) quando faz uma correspondência com a Pedagogia quando diz que,

[...] essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados (TARDIF, 2007, p.118).

Esta prática pedagógica que através da história mostra-nos um processo reflexivo através de cada alicerce que foi edificado, correlacionando teoria e prática, revela os impactos sociais que desencadearam mudanças que influenciaram na formação do professor. De qualquer forma, como cita Zabala (1998), “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende.’” Ainda assim, polemizamos a referente definição com a fala de Nóvoa (2009) e sua preocupação com a prática pedagógica, ou mesmo uma crítica atrelada a essa inquietação quando ele afirma sobre,

A verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. [...] Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores. Trata-se, sim, de abandonar a idéia e que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber (NÓVOA, 2009, p.33).

Dito isto, percebemos que a visão dos técnicos formadores em relação a prática pedagógica dos professores de educação física apontam para uma necessidade de mudança. Vejamos o que foi dito pelos técnicos formadores:

*“Primeiro eu tenho que conhecer a pratica pedagógica da educação física no município para poder responder essa sua pergunta. Vejo algumas mudanças positivas nas praticas pedagógicas dos professores utilizando o que foi dado na formação, por exemplo o BEDMINTON*

*que foi exposto na formação e os professores utilizam na suas praticas. Outro tema foi a ECOTRILHA que também foi exposto na formação e temos muitos professores utilizando na sua prática [...] vejo que os professores estão buscando na formação alternativas para as suas praticas pedagógicas saindo da mesmice com isso ganham todos os formadores que estão vendo o seu trabalho dá resultados os professores que atualizam as suas praticas, os alunos com temas diversos sobre a cultura corporal e a educação física que vem crescendo no município e sendo valorizada” – Sujeito TF1.*

Outras questões foram colocadas como elementos que influenciam a prática pedagógica dos professores de educação física. Essas questões podem ser representadas através da entrevista com o sujeito S3 da pesquisa, que trouxe uma série de itens que podem interferir no bom exercício da prática profissional dos professores.

*Ainda é muito precária (se referindo a estrutura física), pois necessita da potencialidade individual de cada professor falta espaços físicos adequados para práticas corporais, investimento em recursos materiais e apoio da gestão escolar para boas práticas (diferenciadas) da cultura corporal [...] – Sujeito TF3.*

Quando analisamos a questão da prática pedagógica partido da compreensão dos técnicos formadores, verificamos que ela depende de um conjunto de fatores ligado a várias ordens: estrutural, pedagógica, formação, etc. Sobre esse aspecto, Zabala (1998. p.17) se refere à prática pedagógica como sendo uma “visão processual em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação.” Ele organiza um esquema do qual a prática docente passa a ser tida como uma reformulação da ação docente em seu cotidiano direcionada a uma reflexão constante da qualidade de vida do aluno, seu contexto familiar e social e esta influência na aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A formação continuada deve representar um apoio significativo aos docentes para acessar novos conhecimentos e socializar suas práticas e, assim, poderem contribuir para que a escola seja formadora de cidadãos participativos e críticos. . O cotidiano docente, portanto, deve evidenciar o entrelace de saberes, que envolvam a formação do profissional, mas também as práticas educativas e as sociais, articulando conhecimentos passados e contemporâneos que ultrapassem os aspectos teóricos e voltem-se à aplicação prática.

É no reconhecimento dos problemas comuns e no discurso da alteridade que surgem propostas para o enfrentamento das dificuldades na busca pela formação de um profissional da educação comprometido com conteúdos, mas que também seja ético e humanizado.

Partindo dessa premissa, iniciamos essa investigação com o objetivo de compreender de que maneira a formação continuada influencia na prática pedagógica dos professores de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

Nesse sentido, traçamos a hipótese preliminar de que a formação continuada exerceria inegável influência contínua e dinâmica na prática pedagógica dos professores de educação física do referido município. Na busca para o enfrentamento dessa hipótese, dentre as percepções avaliadas a partir dos questionários de perguntas fechadas aplicados, 46,5% dos docentes respondentes sinalizaram positivamente quanto a tal perspectiva (tabela 7, página 73). Além disso, 57,2% (tabela 6, página 70) dos questionados ratificaram que o planejamento da formação continuada consegue alcançar os seus objetivos, dados que, por si mesmos, são capazes de revelar que a hipótese está, sim, confirmada.

A proposta de formação da SEDUC de Jaboatão dos Guararapes/PE está estruturada através de cursos, palestras, oficinas e também por um processo de trabalho sustentado na reflexão sobre as práticas de reconstrução de uma identidade profissional, o que exige do professorado novas posturas na forma de pensar a prática pedagógica, conformada na idéia de que ensinar não significa transmitir conhecimentos, mas criar condições que possibilitem a sua (re) criação, favorecendo o processo de humanização do sujeito para intervir na realidade (favorecendo um processo de intervenção na realidade que contribua para a humanização das pessoas).

A escolha dos conteúdos, o plano de trabalho pedagógico, os procedimentos metodológicos adotados, a forma de avaliação utilizada, a sua própria concepção de mundo que vai marcando a sua prática pedagógica, tudo isso tem a ver e pode ser decisivo para a

construção de um processo educativo que busque para as pessoas uma consciência crítica e uma condição de vida cidadã.

Quando estruturamos a análise da pesquisa em 03 eixos, a importância da formação continuada para a prática pedagógica dos professores de educação física, a importância do planejamento para a formação continuada e a percepção dos professores de educação física sobre a prática pedagógica, objetivávamos ter uma visão ampla do tema que nos propusemos a investigar, o que verificamos ter alcançado.

Temos a compreensão de forma clara que não respondemos todas as questões que foram colocadas por pesquisadores e especialistas da área, mas verificamos que a partir do *lôcus* que estudamos, desenvolvemos uma visão clara sobre toda a dinâmica que está fundamentada a proposta da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes no tocante à formação continuada dos professores que estão vinculados a rede municipal e de uma forma específica, os professores de educação física.

Algo que destacamos, para além de tantas outras características desse processo, é a participação dos professores desde o momento do planejamento da formação. Participação essa que se constitui de plenárias para debate de propostas de temas a serem discutidos, profissionais formadores a ser indicados, estrutura física necessária, etc. Essa iniciativa da SEDUC de Jaboatão dos Guararapes assume uma dupla função: a de dinamizar e motivar os professores da rede, pois eles se sentem parte do processo, como sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento e principalmente por terem a compreensão que pelo fato de estarem envolvidos diariamente com o fazer pedagógico, eles tem maior propriedade no tocante a tarefa de planejamento da formação, pois conhecem a partir de suas realidades profissionais, as necessidades e potencialidades da sua área.

Entendemos que os resultados desta pesquisa não têm um caráter universal, inicialmente estando circunscrito a realidade investigada. Mas também temos a compreensão, a partir da literatura pesquisada e de outros trabalhos analisados, que ele oferece uma contribuição necessária para pensar a influência da formação continuada em relação à prática pedagógica dos professores de educação física, em especial, no município de Jaboatão dos Guararapes/PE.

## REFERÊNCIAS

---

- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, M. L. A Política de Capacitação SEE/FDE. In: **CADERNOS CEDES**. Educação Continuada. Campinas: Papirus, nº 36, 1995.
- ANA CATARINA S. DIAS, ANA RITA LORENZINI, MARCELO TAVARES, MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR, TEREZA LUIZA DE FRANÇA. **Prática Pedagógica e Formação Profissional na Educação Física**- Recife:EDUPE, 2011. 2º edição.
- ANDRÊ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. & FAZENDA, I. **Formação de Professores em serviço e cotidiano escolar**: repensando a prática pedagógica. Relatório de pesquisa CNPq, 1991.
- ARAÚJO.O. A. Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 617-632, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em 9/08/2010.
- ARANGO, Héctor Gustavo. **Bioestatística – Teórica e Computacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2011.
- AUCOUTURIER, B. Darrault. E EMPINET. J. L. **A prática psicomtora- reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Medica,1986
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, 1980.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e do esporte**. São Paulo: Manole, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2011.
- BARBOSA, Cláudio L. A. **Educação Física escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BARRETO, E. S. S.; André, M. E. D. A. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios - Brasília – UNESCO, 2010.
- BAUTISTA V. José M. **Escola aberta e formação de professores elementos para a compreensão e a intervenção didática**: tradução de Orlando dos reis – Rio de Janeiro:DP&A,2002.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, pp.73-127, 1996.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-129, jul./dez., 2001.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 3, pp. 183-197, jul./set., 2005a.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital – Lecturas: EF y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 90, dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

BETTI, M. (Org.) **Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005

BERNSTEIN, B. *Class, code and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975. v.3.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da identidade pedagógica**. Revista da fundação de Esporte e Turismo. V2, pp.12-19, 1989.

BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

BRENNER e JESUS. Manual de Planejamento e Apresentação de Trabalho Acadêmico. O trabalho Acadêmico. São Paulo: Atlas 2008.



CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. Cadernos de Pesquisa nº 95, São Paulo, nov. 1995

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CAMPOS, S. & PESSOA, V. F. “**Discutindo a formação de professores com Donald Schön**”. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PEREZ, D.. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

CAVACO, M. H. Ofício de professor, o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 002, pp. 221-236, 2003.

CORRÊA, Ivan L. de S.; MORO, Luíz R. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 13ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, M. I. da. Relação Ensino e Pesquisa. In: VEGA, I. P. A. (org.). Didática: ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005a, pp. 64-79.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996

DOOLEY, S. **Análise do Discurso**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOMITE, M. C. S. Formação de professores e etnomatemática: compreendendo para pedir mudanças In: III SIPEM. **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação**. Águas de Lindóia (2006).

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ESTEVES, M., RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ESTRELA, M. T. **Formação Continuada e a Gestão da Educação**, São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12 ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12º Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1979

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007, pp. 109-122.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2007.

GADOTTI, Moacir, **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979

GARCIA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional dos professores. IN NÓVOA, A. (org.). **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicação Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G. & MOURA, M. O. “A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor”. In: MARIN, A. (org.). **Educação Continuada: reflexões e alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

GARRIDO, E. & CARVALHO, A. M. P. Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática. In: **Coletânea 3ª Escola de Verão**. São Paulo, FEUSP, 1995.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2001.

GATTI, Bernadete. **Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Cortez: FCC, nº 119, p. 191 – 204, jul. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 7, n. 14, p. 16- 23, jan. 1993.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI Júnior. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, Henry, A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia critica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. e LAGING, R. **Concepções Abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

IÑIGUEZ, L. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Francisco. **Formação Continuada de Professores/ Tradução Juliana dos Santos Padilha- Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.:23cm.**

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997

KRAMER, Sônia, **A política do pré-escolar no Brasil**, Rio de Janeiro, Adiamé, 1989

KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

LANDOLFI, F. M. **Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários**: continuidades e rupturas. Curitiba, 2008. tese de mestrado na Universidade Católica do Paraná. Disponível em: [www.biblioteca.pucpr.br/tedesdetde\\_buscaarquivo](http://www.biblioteca.pucpr.br/tedesdetde_buscaarquivo).

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: Ed. Artmed, 1999

LDBEN. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Homero L. A. Pensamento Epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do Estatuto Científico. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. n, 21, jan/mai, 2000.

MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. In: **CADERNOS CEDES**, Campinas, n. 36, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2004. 305 p.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em **Aberto**, v.12, n.54, 1992b.

MAZZEU, L. T. B. **Formação Continuada de Professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 2002

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Cortez: FCC, nº 100, p.37 – 49, mar. 1997.

MONTEIRO, D. C. & GIOVANNI, L. M. “Formação continuada de professores: o desafio metodológico”. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel. Processos de intervenção e análise em contextos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

pedagógicos. Educação, Sociedade & Culturas, Lisboa 19, 2003.

MOREIRA, H. **A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais.** Comunicações, 2003

NÓVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: edições Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. A. Desafios e obstáculos da pesquisa em educação para a transformação das práticas pedagógicas. **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 3, p. 617-632, set./dez. 2009 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

PEREIRA, W. C. “Formação de professores: tendências e perspectivas”. In: **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Vitor M. **O que é Educação Física.** 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p.176.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino médio: 1ª série, 4º bimestre.** São Paulo: SEE, 2008a.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino médio: 2ª série, 4º bimestre.** São Paulo: SEE, 2008b.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: educação física (ensino fundamental e médio).** Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008c.

PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação** (1983-1994). Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1997. Revista educação e pesquisa, São Paulo. v.32, n 3, Set/ Dez,2006

PICCOLI, L. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**: análise a partir dos campos da sociologia da linguagem. Tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/18400>>.

PROPOSTA CURRICULAR. Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes.PE. 2010.[www.Jaboatao dos Guararapes.pe.gov.br](http://www.Jaboatao%20dos%20Guararapes.pe.gov.br)

RESENDE,H.G. **A educação física na perspectiva da cultura corporal**: uma proposição didático-pedagógica.tese de livre docência, Rio de Janeiro,USF, 1992

RIBEIRO,M. L.S. **A formação Política do Professor** de 1º e 2º Graus.Campinas.SP Autores Associados,1995

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas, 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**. Atlas, 2009.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 19ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1997.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V. 40).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Valéria Sales S. **A Prática Pedagógica na Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1996.

SILVA, Cristiane R. et al. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa**: descrição e aplicação do método. ORA, Lavras, v. 7, n. 1, p.74,2000

SOARES, Carmem. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOUZA, J. M. **O saber e o fazer pedagógico**: a educação física como componente curricular...? Isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA, D. T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. Educação e pesquisa, São Paulo, v.32,n 3,Set/Dez, 2006.

SOUZA, R. L. L. **Formação continuada dos professores e professoras do Município de Barueri: compreendendo para poder atuar**. São Paulo, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V.32, nº 3, p. 477-492, set/dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, M. “Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério”. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Tereza: DP&A Editora, 2000.

TARDIF, Maurice e GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. *et. al.* **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2a. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2001, p.208

TRIVELATO, S. F. Perspectivas para a formação de professores. In: **Coletânea - 3ª Escola de Verão**. São Paulo: FEUSP, 1995.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO, Informe Final, **Conferencia Mundial sobre Educação Superior**, Paris;1998

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1977

WERNECK, V. R **A ideologia na educação**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: Idéias e Práticas. Lisboa, Portugal, Educa:1993

ZIBETTI, M. L. T. **Analisando a prática pedagógica**. Uma experiência de formação de professores na educação infantil. Dissertação de Mestrado (IP-USP). São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>> Acesso em: 4/08/2010

VAGO, Tarcísio Mauro & SOUSA, Eustáquia Salvadora. O Ensino da Educação Física em Face da Nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (Org.). **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, pp. 121-141.

VELOSO, Emerson L. **Os saberes nas aulas de educação física escolar**: uma visão a partir da escola pública. 2004. 120f. (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO  
JABOATÃO DOS GUARARAPES/PE  
GERÊNCIA DE ENSINO

### CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito o mestrando, **João Carlos Carvalho Mignac de Oliveira**, do curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona – Portugal, a desenvolver sua pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma visão a partir dos Técnicos Formadores e Professores de Educação Física**, sob orientação do Professor e Dr. Agostinho Rosas.

Ciente dos objetivos e metodologia da pesquisa acima citada, e que me são asseguradas os requisitos abaixo,

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 196/96 CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento.

Jaboatão dos Guararapes/PE, 23 de maio de 2011.

LEYDEJANE BATISTA DAS NEVES  
GERENTE DE ENSINO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO

Leydejane Batista das Neves  
Gerente de Ensino  
Matr. 13.469-4

## APÊNDICE B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA - FUNESO**  
**UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO – UNESF**  
Criada pelo Parecer nº 397 de 07.07.97, do Conselho Nacional de Educação – CNE  
Regimento Aprovado pela Portaria nº 944 de 15.08.97, DOU de 18.08.97  
Campus Universitário, S/N - Jardim Fragoso – Olinda – PE  
CNPJ 08.905.382/0001-04 - Fones: (81) 3054.1983 / 3054.1980 – Telefax 3054.1981

**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FUNESO**  
**Registro nº 1146/2003 – CONEP/CNS/MS**

Olinda, 27 de maio de 2011

Prezado(a) Pesquisador(a):

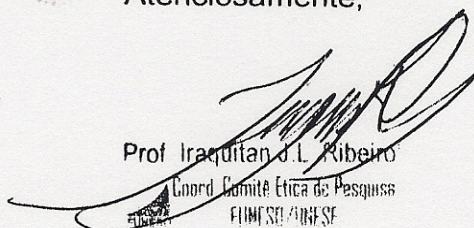
**JOÃO CARLOS CARVALH MIGNAC DE OLIVEIRA**

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUNESO, em reunião do dia 27 de maio de 2011, considerou **APROVADO** o projeto de CAAE Nº 0060.0.104.000-11, intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA VISÃO A PARTIR DOS TÉCNICOS FORMADORES E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, cujo objetivo geral: Investigar a relevância da formação continuada às práticas pedagógicas na visão dos Técnicos Formadores e dos Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes. E tem como pesquisador principal **JOÃO CARLOS CARVALHO MIGNAC DE OLIVEIRA**.

### RESUMO DO PARECER DO CEP.

O estudo não apresenta riscos e agravos bioéticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Atenciosamente,

  
Prof. Iraquitan J.L. Ribeiro  
Coord. Comitê Ética de Pesquisa  
FUNESO/UNESF



## APÊNDICE C – PROPOSTA CURRICULAR DE JABOATÃO DOS GUARARAPES



## APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

---

**Título da pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Por meio do presente termo eu, João Carlos Carvalho Mignac de Oliveira, comprometo-me a guardar sigilo absoluto sobre todos os dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada, FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física, durante e após a conclusão da mesma.

Local, data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura e carimbo do Pesquisador Responsável

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

---

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física

**Pesquisadores:** Mestrando: **João Carlos Carvalho Mignac de Oliveira**

**Objetivos:** Realizar uma análise comparativa a respeito da relevância da formação continuada às práticas pedagógicas na visão dos Técnicos Formadores e dos Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes.

**Metodologia:** Serão aplicados questionários para os professores efetivos de educação física da rede Municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes. E entrevista para os Técnicos Formadores que realizam o curso de formação continuada. É importante esclarecer que depois de finalizada a pesquisa os questionários serão incinerados.

**Riscos e Desconfortos:** Até a presente data não são evidenciados riscos maiores aos voluntários com esse tipo de prática, pois a participação dos indivíduos limitar-se-á ao preenchimento de questionários. No entanto, poderá existir algum tipo de desconforto ou constrangimento pelo fato do voluntário se dispersar, parar de realizar alguma atividade que possa estar fazendo ou ainda parar para participar desta pesquisa.

**Benefícios:** Permitirá à comunidade científica a compreender a relação entre formação continuada e prática pedagógica; bem como, aprimorar esta formação a fim de atingir o objetivo proposto que é modificar positivamente a prática pedagógica dos Professores de Educação Física e consequentemente minimizar os problemas envolvidos nesta prática.

### **Direitos do Sujeito Pesquisado:**

1. Garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta;
2. Liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si;
3. Garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações;

**Dúvidas e Esclarecimentos:** Em caso de dúvidas ou outras informações posteriores o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o membro da equipe da pesquisa, João Carlos Carvalho Mignac de Oliveira, por meio do telefone (81) 9136-3071 (inclusive para ligações a cobrar) e com o Comitê de ética da Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico, por meio do telefone (81) 2101-2639 o qual tomará as medidas cabíveis.

### **Consentimento Livre e Esclarecido:**

Eu, \_\_\_\_\_,

CPF.: \_\_\_\_\_, tendo recebido todos os esclarecimentos acima citados e ciente de meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação em periódicos, revistas, apresentação em congressos, workshop e quaisquer eventos de caráter científico. Desta forma rubrico todas as páginas e assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias, de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local: Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE F1 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Título da pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física

#### Roteiro de entrevista para os Técnicos Formadores

Nome: Carlos Eduardo Rodrigues  
Data de nascimento: 25/4/76 Idade: 36  
Formação: ( ) Licenciatura ( x ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado  
Tempo de formado (ano/mês): 12  
Maior grau de instrução: Especialização  
Tempo de serviço como Professor na rede municipal: 6 Anos  
Carga horária semanal nesta atividade: 21  
Outras atividades que exerce: Professor de Ed. Física  
Carga horária semanal nas atividades mencionadas anteriormente: 15  
No ano letivo de 2011, quantas vezes você participou da formação continuada? 6

1) O que você entende sobre formação continuada para os profissionais de Educação Física?

R- Independente do grupo que está recebendo a formação... ela é vista como uma reciclagem do conhecimento... que foi adquirido durante a formação inicial..., mais lembrando que... a formação tem que ser continua... Segundo Perrenoud “ A formação continuada enquanto a ultima da dez competência profissional a serem cultivada com prioridade pelos professores”, isso que dizer que... a vida dos professores é uma eterna formação... Cabe ainda a própria formação se adequar as necessidades reais dos professores... P- Você vê alguma especificidade na formação dos professores de educação física. R- Não, P porque não, R- a formação continuada da Prefeitura já é direcionada por matéria por disciplina... português, matemática... Ed. Física, subentende que entra na



especificidade... Cabe a coordenação da formação busca os conteúdos atualizados... Certo...

2) Como você avalia o processo de formação continuada para os professores de Educação Física? Quais são suas contribuições para o desempenho da sua profissão?

R- Positivo... Uma boa iniciativa da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes... tendo um corpo técnico responsáveis, uma coordenação, por cada núcleo de formadores... uma ação significativa para a categoria... mais que fique bem claro... não adianta a prefeitura disponibilizar formadores... espaço de qualidade... materiais didáticos bem ricos e suficientes, se não houver interesse dos professores... Motivação. **P** - para você a motivação interfere na formação. CLARO QUE SIM... Há dois tipos de motivação a interna e a externa ou intrínseca ou extrínseca... se o professor se fecha para o mundo, como estivesse em uma redoma de vidro... então fica impossível haver qualquer tipo de formação... que penetre nessa redoma... nesse professor... o seu conhecimento sempre vai estar ultrapassado... Mais quando a motivação interna do professor... O professor está motivado, em busca de novos conhecimentos, esses conhecimentos podem influenciar a sua prática pedagógica... como por exemplo a interdisciplinaridade em temas comum que se pode trabalhar... A ECOTRILAS que foi um tema trabalhado na formação dos professores... e você pode trabalhar as disciplinas de geografia... historia... biologia, Ed. Física... etc... basta relacionar os conteúdos e usar a criatividade... Quando adquirimos novos conhecimentos e conseguimos adequar a nossa realidade... os alunos agradecem e participam cada vez mais de nossas aulas... No meu ponto de vista esse é o objetivo do educador sempre busca novas idéias... (( barulho no ambiente externo)) inovando a sua prática pedagógica.

3) Quais os critérios utilizados para a escolha dos temas que são abordados para as formações continuadas?

R- Os temas são escolhidos durante a própria formação... no início do ano a coordenação escolhe o primeiro tema a ser trabalhado... e direcionar a formação de tal forma que no final os professores discutem os temas a serem abordados nas próximas formações... claro... que esses temas são de interesse de todos... e passam por uma votação... os professores podem até indicar nomes de formadores de outras instituições e áreas a fins... **P** – se o tema fosse imposto pela secretaria. R- com certeza a participação dos professores nas formações diminuiria muito... porque a necessidade de adequar temas propostos a prática pedagógica são dos professores e não da secretaria... Com isso os temas têm que estar ligados a sua prática se não... não funciona::: Agora veja há outra dificuldade em questão... a

disponibilidade dos formadores... quando a secretaria não consegue em tempo hábil... entra em contato com o formador escolhido... o próximo tema fica a critério da própria secretaria... mas... a participação dos professores na votação... é que defini os critérios para a escolha do tema proposto.

4) Existe alguma participação dos professores no processo de escolha dos temas? Como se dá esse processo?

R como já foi dito na pergunta anterior... por votação dos professores... durante a própria formação(...) mais... a prefeitura as vezes utiliza a formação como... meio de passar informação... sobre estatuto do magistério... resolução da própria prefeitura... acordos coletivos... a LDB... lei de diretrizes e base da educação. Fica mas fácil para os formadores... administrar a formação ... quando o tema e escolhido pelos os professores... a ... a participação e efetiva...

5) No seu entender, as formações continuada são adequadas no que diz respeito à aspectos como carga horária e estrutura física dos lugares onde elas ocorrem? Justifique.

no meu ponto de vista ... alias... e do meu conhecimento que a formação continuada... da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes.... faz a formação uma vez por semana... em todas as disciplinas... (( barulho no ambiente externo)) no caso da educação física... as formações são realizadas nas quartas... quartas feiras... pela tarde... P- esse dia foi escolhido pelos professores. R- não... claro que não::: foi imposto pela Prefeitura... para todas as disciplinas... no que diz respeito da carga horária... cada encontro tem a duração de 4 horas por semana... no total de 20 horas por mês... até certo ponto e um privilegio dos professores têm::: essa carga horária para estudo... dependendo do tema o local e variado... assim... quando tiver necessidade de realizar uma pratica durante a formação... a prefeitura disponibiliza um local adequado para essa pratica...

6) O que você entende por prática pedagógica voltada para a atuação do profissional de Educação Física?

Há... Há varias definições sobre pratica pedagógica... mais no meu entendimento...e a vivência da teoria com a prática do professor... em ministra as aulas.(...) como a educação física passou por varias mudanças... P- que mudanças foram essas. R- segundo Vitor Marinho “ a impressão é de que a educação física perdeu, ou não chegou a possuir, uma verdadeira identidade”, começou pela escola de educação física do exercito... a educação

física militarista... a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate... a luta... em mais ou menos.... 1945 a educação física é e-mi-nen-te-men-te educativa.... educação do movimento....logo após surge...a ... educação física competitiva ou tecnicista.... desporto de alto nível... e o desporto espetáculo... é... finalizando a educação física popular... ou... humanista... esta baseada no homem como um ser único... indivisível... **P-** para você o que é prática pedagógica. **R-** não podemos esquecer que... o professor é uma pessoa... e como tal... ele se forma...na convicção que esta contribuindo para o desenvolvimento... pessoal dos seus alunos...então... essa teoria adquirida durante a sua formação.. seja traduzida em conhecimento prático...

7) Qual a contribuição que a formação continuada pode trazer para prática pedagógica?

Partindo do ponto de vista que... a formação continuada tem o objetivo... é... de transmitir conteúdos atualizados... e diversificado... fazendo com que o professor tenha... uma melhor visão dos conteúdos trabalhados hoje na educação física... segundo os PCNs... parâmetros curriculares nacionais de educação física... “ a educação física é uma área de conhecimento da cultura corporal... constitui a área da linguagem... tendo como diferentes temas da cultura corporal... o esporte... a dança... a ginástica...a luta... e os jogos”... com isso... o professor pode ate reciclar o seu conhecimento... e vir a mudar a sua prática pedagógica... penso eu...(...) **P-** para os professores que não participam da formação. **R-** imagine um professor formado há 20 anos... com uma visão tecnicista... ou... militarista onde os exercícios físicos predominavam na educação física... o aluno era obrigado a fazer exercícios simplesmente... a minha educação física foi assim... e a sua também... **Sim a minha também...** e hoje... você tem essa amplitude de conhecimento que deve ser aproveitado... por todos os professores.

8) Qual a relevância da formação continuada no ensino da Educação Física no município do Jaboatão dos Guararapes?

Houve um grande avanço na formação continuada... já dizia Paulo Freire... a teoria e a prática são inseparáveis... uma da subsídio a outra...o município está dando ênfase na formação seqüencial .... uma vez por semana... os professores se reúnem para debater sobre um determinado assunto... **P-** essa sequência favorece o entendimento dos professores em relação à formação... **R-** claro...claro que sim... o normal das formações e acontecerem uma vez por ano... e olhe La... quando acontece... mais... têm outros diferenciais... os temas são

escolhidos pelos professores...com isso a necessidade dos professores... em relação a teoria é assim suprida... **P-** mais, qual o diferencial dessa formação...**R-** não só... as horas dedicadas a formação... mais também... as escolhas dos temas pelos professores... a diminuição da carga horária... de hora aula para ser utilizada na formação... que dizer... os professores estão com uma oportunidade muito boa... de estarem sempre se reciclando... em relação a sua pratica e a sua teoria... agora... se essa formação da resultado... ou não... isso eu não posso afirma... mais... que é um diferencial é...

9) Quais os obstáculos para o bom desenvolvimento das formações continuada e de que forma esses obstáculos impactam na prática pedagógica dos professores de Educação Física do município de Jaboatão dos Guararapes?

Primeiro e a vontade dos professores de buscarem informações... que favoreçam na sua práticas pedagógicas **P** –essa vontade está relacionada a que. **R-** por exemplo... os professores que não tem compromisso com a profissão... ele está ali acidentalmente... não tem interesse em mudança... para ele tudo está bom... não vou procura problemas... é mais fácil manter a mesmice... do que... a mudança... para mudar eu tenho que conhecer melhor... os conteúdos a serem trabalhos... para que isso ocorra... é... preciso um certo tempo de estudo... quantos estão dispostos há isso...(...) em segundo o dia e a hora da formação... sei que o dia e a hora foram impostos pela prefeitura de Jaboatão... por causa da comodidade da coordenação... **P-** isso interfere na formação. **R-** sim... se foi imposta... o numero de professores participando da formação... vai ser reduzido... e os que vão tinham outros compromissos... não sei se seria mais proveitoso... os próprios professores escolhessem os dias e as horas mais oportuno para a maioria... o terceiro ponto e o tempo livre dos professores... como você sabe os professores recebem pouco... com isso... buscam compensar o mal salário... com três ou quatro empregos... e ficam sem tempo para as formações e ate mesmo para estudar... **P** – será que com bons salários os professores estariam mais abertos para a formação. **R-** se estariam mais aberto eu não sei... mais com certeza teriam menos empregos... porque não precisariam correr tanto... e teriam mais tempo para estudo... até mesmo para as formações... quem não gostaria de ser valorizado profissionalmente::: em quarto... no meu ponto de vista... é o espaço físico das formações... a minha por exemplo... foi na faculdade metropolitana... não tive muita opção para uma renovação na metodologia utilizada... solicitei alguns matérias e não foi providenciado a tempo....só o de sempre... datashow... caixa de som... computador...**P-** se você utilizasse

uma metodologia mais participativa, a sua formação teria mais efeito... R- claro... claro que sim... quanto maior a participação do aluno... independente do nível da sua instrução... conhecimento... maior é a captação desse assunto que esta sendo abordado... há uma troca de conhecimento...a aula flui ... e muito bom quando acontece essa troca... segundo Paulo freire “ o dialogo é uma grande ferramenta para a aprendizagem”... P- o dialogo interfere na formação do professor. R- sim... claro que sim... imagine um professor só vomitando informações para os alunos... ele sendo um mero transmissor... será que os alunos aprenderiam alguma coisa... bem... eu não sei... sei que... através do dialogo o aluno vivencia a liberdade... de pensamento e de ação... permitindo estabelecer uma ... relação entre o professor e o aluno...buscando a sua valorização... do meu ponto de vista... esse é o objetivo da educação.

10) Sob o ponto de vista da prática pedagógica, como você avalia o ensino da Educação Física no município de Jaboatão dos Guararapes?

Como em todo serviço publico... em dotas as esferas... há precariedade das instalações e matérias didáticos... independe da disciplina(...) P- para você essas questões interfere na pratica pedagógica.R- se você tem uma turma de educação física com 45 ou 50 alunos... e você não tem local adequado para a sua pratica... isto é... uma quadra... um espaço aberto... coberto ou não... o material disponível... e insuficiente para essa pratica... como você vai administra os conteúdos a serem trabalhados na educação física... com essas dificuldades... o que você planejou e aprendeu na universidade... então essas questões tem que ser repensadas... tenho a convicção que as condições de trabalho interfere na pratica pedagógica...(...) P -Voltando a pergunta. Primeiro eu tenho que conhecer a pratica pedagógica da educação física no município... para poder responder essa sua pergunta...vejo algumas mudanças positivas... nas praticas pedagógicas dos professores... utilizando o que foi dado na formação... por exemplo o BEDMINTON... que foi exposto na formação... e os professores utilizam na suas praticas... outro tema foi a ECOTRILHA... que também foi exposto na formação e temos muitos professores utilizando na sua pratica...vejo que os professores estão buscando na formação... alternativas para as suas praticas pedagógicas... saindo da mesmice...com isso ganham todos os formadores que estão vendo o seu trabalho da resultados... os professores que atualizam as suas praticas... os alunos com temas diversos sobre a cultura corporal... e a educação física que vem crescendo no município... e sendo valorizada.

11) Como você avalia as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais de Educação Física? ( Município)

o município esta bem adiantado em relação a formação... dos professores... disponibilizando uma diminuição na carga horária... e transformado-a em formação dos professores... segundo a proposta curricular do município... “ a formação será feita tanto pela construção do conhecimento através de cursos, palestras... quanto pelo trabalho sustentado na reflexão sobre a prática... e de reconstrução de uma identidade profissional”... está na direção certa. **P** agradeço a sua atenção e compreensão por responder a essas perguntas, obrigado. R- de nada estou disponível para qualquer esclarecimento. 2.246 palavras

## APÊNDICE F2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS TÉCNICOS FORMADORES



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Título da pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física

#### Roteiro de entrevista para os Técnicos Formadores

Nome: Guilherme Tell Cavalcante de Santana  
Data de nascimento: 04/06/1962 Idade: 50 incompletos  
Formação: ( **x** ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado  
Tempo de formado (ano/mês): 1985/agosto  
Maior grau de instrução Mestrado  
Tempo de serviço como Professor na rede municipal: 19 anos  
Carga horária semanal nesta atividade: 40 semanais  
Outras atividades que exerce: prof. de Ed. Física na Rede Estadual  
Carga horária semanal nas atividades mencionadas anteriormente: 40 semanais  
No **presente** ano letivo, quantas vezes você participou da formação continuada?  
**R\_** Atuei 3 (três) vezes como formador em 20**11**.

1) O que você entende sobre formação continuada para os profissionais de Educação Física?

**R-** Entendo... como o meio e momento de oportunizar ao professorado... a... trocar vivências... atualizar-se frente às constantes... e ... velozes mudanças sociais e... por fim... um espaço para o professor... propor temáticas e conteúdos... das suas formações. **P-** e na prática.

Na prática... o momento das formações... também tem sido palco... para o professorado expressar... algum descontentamento ...e... reivindicar meios... e ... espaços para o desenvolvimento... de suas atividades... em busca de redimensionar a pratica. **72 Palavras**  
**2' 23"**



2) Como você avalia o processo de formação continuada para os professores de Educação Física? Quais são suas contribuições para o desempenho da sua profissão?

**R\_** Na rede municipal de ensino do Jaboatão... a implantação nos últimos anos... das formações continuadas regulares... trouxe além da oportunidade.. de cada professor... refletir a sua prática... um espaço de convivência do grupo... que se encontrava disperso e desarticulado... em todas as questões... principalmente... nas pedagógicas... Hoje... a atuação do professor da rede... começa a ter um Norte... e cria uma expectativa... para que... num futuro próximo a rede consiga elaborar... uma grade de conteúdos da disciplina mais democrática ... sintonizada com as novas exigências sociais... e coerentes com a realidade municipal... (...)

Acredito que minhas intervenções... enquanto técnico formador... possa contribuir para que os professores da rede... ampliem sua visão sobre o papel da Educação Física Escolar... dentro de temáticas associadas a novas exigências sociais... tais como... Utilização de Novas Tecnologias... como meio de incrementar o processo de ensino e aprendizagem... e abordagem da temática do Meio Ambiente integrada as práticas de atividades físicas... Dessa forma... minha expectativa... é que o desempenho profissional dos professores... da rede venha obter maior qualificação... por sintonizar-se com as novas demandas sociais...(( Barulho no ambiente externo)). 182 palavras 4'31”

3) Quais os critérios utilizados para a escolha dos temas que são abordados para as formações continuada?

**R\_** A priori... os temas oferecidos são aqueles que atendam aos interesses do grande grupo... de professores da rede... Entretanto... a disponibilidade de um formador habilitado... para abordar certo tema... e a disponibilidade de recursos econômicos... também é considerada na hora de oferecer... uma formação num tema... específico--. 48 palavras 1'52”

4) Existe alguma participação dos professores no processo de escolha dos temas? Como se dá esse processo?

**R\_** Sim... existe... O processo de escolha dos temas... nasce do interesse... e necessidade do grande grupo... A consulta dos temas é feita ao grupo pela... coordenadora do núcleo de Ed. Física... **P** – todos participam. **R** Sim... a grande maioria... dos professores são



convocados a participarem... da escolha do tema... e refletir sobre ele ... os que não fizeram... são obrigados... a aceitarem a decisão do grande grupo. 61 palavras 2'19"

5) No seu entender, as formações continuadas são adequadas no que diz respeito à aspectos como carga horária e estrutura física dos lugares onde elas ocorrem? Justifique.

**R\_** Sim... Salvo os casos onde... se faz necessária a abordagem... de algum tema... através de aulas práticas... **P** – o grupo é deslocado para a prática. **R.** Toda vez... que... tem a necessidade de irmos para alguma prática... a prefeitura disponibiliza... um micro Ônibus... para transportar os professores até o local da prática. 51 palavras 3'01"

6) O que você entende por prática pedagógica voltada para a atuação do profissional de Educação Física?

**R\_** Entendo... como sendo todas as ações... relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem... pelo qual o profissional de Educação Física... efetiva a sua docência. **P** – essas formações favorecem para as práticas dos professores. Claro... só a oportunidade de terem um espaço... para... trocas de experiências vividas... o professor relata as suas dificuldades... e o grande grupo... problematiza... vivencia... refletir e discute... as soluções. 62 palavras 2'21"

8) Qual a contribuição que a formação continuada pode trazer para prática pedagógica?

**R\_** A formação continuada pode... contribuir para um redirecionamento das ações pedagógicas... do docente através de uma reflexão crítica... das práticas que vem se desenvolvendo no ambiente escolar... Ela parte de um pressuposto de que... a dinâmica social exige uma mudança... de concepção de ensino... e novas posturas no fazer docente... A evolução tecnológica na sociedade contemporânea... tem possibilitado novos espaços... e tempos de aprendizagens.

A formação continua faz parte... de uma exigência inerente à velocidade... das transformações a sociedade... Pois... a formação inicial docente... tem se tornado obsoleta frente... a essa exigência social. 93 palavras 3'01"

9) Qual a relevância da formação continuada no ensino da Educação Física no município do Jaboatão dos Guararapes?

**R\_** Assim... como nos demais municípios do estado de Pernambuco... a formação continuada no ensino da Educação Física... se faz necessária e relevante... à medida que ela intenciona...

atender a necessidade de atualizar o professorado... frente às novas exigências... para o ofício docente...

As mudanças sociais... nas últimas décadas têm reivindicado... novas posturas no fazer pedagógico... um expressivo número do coletivo... de professores de Educação Física do município... precisa romper com concepções de ensino... atitudes e valores... que adquiriram na sua formação inicial... e sedimentaram nessas últimas décadas... em suas práticas. 90 palavras 2'57"

10) Quais os obstáculos para o bom desenvolvimento das formações continuada e de que forma esses obstáculos impactam na prática pedagógica dos professores de Educação Física do município de Jaboatão dos Guararapes?

**R\_** Um dos obstáculos... ainda é a assiduidade às formações... O número de participante ...poderia ser melhor... outro obstáculo seria a disponibilidade... de um espaço apropriado para certas formações... que exijam aulas práticas..quadra... fazendo assim... que a formação se limite a abordagens... apenas teóricas. 44 palavras 2'0"

11) Sob o ponto de vista da prática pedagógica, como você avalia o ensino da Educação Física no município de Jaboatão dos Guararapes?

**R\_** Tenho a compressão de que... a ausência de um monitoramento junto às práticas pedagógicas... do professorado na rede impeça avaliar... com segurança... como tem ocorridas as práticas pedagógicas... bem como a eficácia das formações continuadas... oferecidas. 36 palavras 1'45"

12) Como você avalia as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais de Educação Física? **(PAÍS, ESTADO ou MUNICÍPIO)**

**R\_** Considerando... que não havia formação continuada... há alguns anos atrás... a implantação do calendário anual de formação... para todas as disciplinas... pelo o atual governo municipal... deve ser visto como um avanço nas políticas públicas... de formação... entretanto... não podemos deixar de ressaltar que... existe uma série de problemas... nas diversas coordenações de área do município... a serem sanados... na coordenação de Educação Física ressalta-se a assiduidade... de alguns professores da rede... a indisponibilidade de verba para custear... a contratação de formadores convidados... e de espaço para formações práticas... 89 palavras 3'07"

## APÊNDICE F3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS TÉCNICOS FORMADORES



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Título da pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física

#### Roteiro de entrevista para os Técnicos Formadores

Nome: Ilka

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Licenciatura ( ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado

Tempo de formado (ano/mês): \_\_\_\_\_

Maior grau de instrução \_\_\_\_\_

Tempo de serviço como Professor na rede municipal: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal nesta atividade: \_\_\_\_\_

Outras atividades que exerce: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal nas atividades mencionadas anteriormente: \_\_\_\_\_

No ano letivo de 2011, quantas vezes você participou da formação continuada?

1) O que você entende sobre formação continuada para os profissionais de Educação Física?

Segundo Vallejo... “a formação dos professores tem que adotar o princípio da educação permanente como fundamento da educação, como princípio inspirador de todo o sistema educacional” a proposta da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes... e de um apoio significativo ao professor... para acessar novos conhecimentos... e socializar suas práticas... e assim... poderem contribuir para a escola... e seja formadora de cidadãos participativos e críticos... para Gallardo “ todas as formas de aquisição dos conhecimentos produzidos contribui para a formação geral e a capacidade dos indivíduos, seja pela forma institucionalizadas, seja pelas

informais, possibilitando autonomia e condições de transcendência para esses mesmos indivíduos” 104 palavras

2) Como você avalia o processo de formação continuada para os professores de Educação Física? Quais são suas contribuições para o desempenho da sua profissão?

Procuro sempre trazer temas... de interesse dos professores e relacionar com a prática... através de cursos... palestras ...e oficinas... quanto por um processo de trabalho sustentado na reflexão... sobre as práticas... com isso os profissionais de educação física... tem a oportunidade de pensar a prática pedagógica... a formação e fundamentada uma concepção de educação... que permite estabelecer uma relação dialógica... oportunizando os professores a procurar soluções das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas... isso facilita a reconstrução da prática dos professores. 81 palavras

3) Quais os critérios utilizados para a escolha dos temas que são abordados para as formações continuadas?

Existem sempre as necessidades emergentes... que a secretaria de Educação... aponta como prioridade... seguidamente da necessidade de tratar... as necessidades evidentes do grupo... paralelamente a manter a motivação do grupo... com atividades que se relacionem ao mesmo...  
**P-** essas atividades estão relacionadas com as práticas... a grande maioria dos encontros... nós discutimos as práticas dos professores... mais ... há encontros que privilegiamos as teorias... que subsidiam a prática dos professores... até mesmo assuntos de interesse coletivo... como por exemplo a normatização sobre os treinamentos... publicada pela prefeitura. 87 palavras

4) Existe alguma participação dos professores no processo de escolha dos temas? Como se dá esse processo?

Sempre existe um formulário... que passamos para que todos possam escrever... sem se identificar... todos podem citar pautas... sempre... e existe uma construção de planejamento coletivo... além... das conversas em momentos informais ...que... retroalimentam as necessidades... que... o grupo por ventura... não o tenham expressado... **P** – os temas escolhidos tem mais relação com a teoria ou com a prática. **R.** os temas são diversos... mais... a grande maioria tem relação com a prática... temas atuais... como ecotrilhas... esportes alternativos... criatividade nas aulas... em fim... os professores buscam... novos conhecimentos... para a melhoria das suas práticas. 95 palavras

5) No seu entender, as formações continuada são adequadas no que diz respeito à aspectos como carga horária e estrutura física dos lugares onde elas ocorrem? Justifique.

Hoje em Jaboatão dos Guararapes... temos um espaço bom e equipamentos... Porém existe a necessidade de um local de referência... como por exemplo... um centro de formação de professor... casa do professor... ou outro nome... **P** – em relação à carga horária... R- os professores tiveram uma redução... de carga horária... para ser utilizada nas formações... com isso... os professores tem a oportunidade... de participar... sem prejuízo no tempo de aula... mais... o importante e... que... temos um encontro por semana... dando continuidade ao nosso trabalho... o importante e termos um espaço definido... agradável e de fácil acesso... 98 palavras

6) O que você entende por prática pedagógica voltada para a atuação do profissional de Educação Física?

Tema muito amplo... pois atende especificamente cada um... as práticas pedagógica em Educação Física... tem um leque enorme de variáveis... ora os professores querem práticas... ora querem referências teóricas... uns tem perfil de pesquisadores... outros de práticas... ambos com valores inestimáveis... que se completam... porém se comportam com aprendizes nos encontros de formação... após 3 anos de convivência... temos o envolvimento de um quantitativo pequeno do universo... disposto a formação compartilhada... **P** essa falta de participação acontece porque. R muitos estão presentes na formação... mais não participam dos debates... para eles... tudo esta bom ... esse grupo imparcial... talvez tivesse muito a contribuir... para as formações... e quem sabe... ate para a própria educação física.. isso me incomoda muito... seu trabalho pode ate ajudar nessa questão. 126 palavras

7) Qual a contribuição que a formação continuada pode trazer para prática pedagógica?

Penso que a principal delas... seja a troca de informação... entre pessoas com interesses comuns... troca de informação da realidade vivenciada... por cada um... as dificuldades... os avanços... e as experiências exitosas... **P você já observou algumas mudanças nas práticas dos professores.** Sim... há professores que buscaram nas formações... informações sobre problemas existentes... nas suas aulas de educação física.. e o grande grupo de professores... deram sugestões interessantes... para a melhoria da sua prática. 74 palavras

8) Qual a relevância da formação continuada no ensino da Educação Física no município do Jaboaão dos Guararapes?

Primeiro... o de reconhecer a necessidade de estudo coletivo ... segundo... de reconhecer o direito na LDB... Lei de diretrizes e base da educação ...terceiro... de fortalecer um grupo em seus pleitos... dar uma identidade da educação física no município... construirmos uma proposta curricular de educação física do município... onde qualquer professor... recém concursado possa se adequar a nossa realidade... independente do gestor no caso o prefeito... a educação física... tem o seu norte definido... para Gallardo o professor deve saber reconhecer e investigar... o contexto geográfico... e sociopolítico que envolve ... a escola onde trabalha... já não é suficiente apenas... conhecer os alunos...o professor deve conhecer... o entorno onde..eles vivem... mais a forma... como eles convivem. 119 palavras

9) Quais os obstáculos para o bom desenvolvimento das formações continuada e de que forma esses obstáculos impactam na prática pedagógica dos professores de Educação Física do município de Jaboaão dos Guararapes?

Investimento em materiais e equipamentos... os matérias de Xerox... as vezes não ficam disponíveis a tempo... matérias didáticos insuficientes... para o números de escolas e professores... espaços físicos diferenciados... nos como professores de educação física... necessitamos as vezes... de espaço um específicos para determinado tema... e como não estão disponíveis... isso dificulta e muito a formação. **P** como assim um espaço específico. **R** já tivemos tema como... ecotrilhas... ministrado pelo formador tell... e tive um pouco de dificuldade no acesso ao local... tivemos... capoeira... bedmyton... vôlei adaptado... atletismo... cultura afro descendente... entre outra que agora mão me lembro... os professores motivados... as vezes os professores estão na sala... mais estão com o pensamento em outro lugar... sei que a motivação... também esta ligada... direta ou indiretamente com a gestão salarial. **P** a remuneração dos professores afeta a formação. claro que sim... os professores com uma remuneração adequada... eles teriam mais tempo para estudo... e condições financeiras para a compra de materiais didáticos... 162 palavras

10) Sob o ponto de vista da prática pedagógica, como você avalia o ensino da Educação Física no município de Jaboaão dos Guararapes?



Ainda é muito precária... pois necessita da potencialidade individual de cada professor... falta espaços físicos adequados para práticas corporais... investimento em recursos materiais... e apoio da gestão escolar para boas práticas... (diferenciadas) da cultura corporal... tem professores sem compromisso... com a profissão... principalmente os mais velhos... que estão próximo de se aposentar... esses professores estão parados no tempo e no espaço... os professores que não aceitam mudar suas práticas... que aprenderam quando passaram pela universidade há... 10 20 anos atrás... esse problema acontece tanto no... município como no estado... nos últimos 10 anos os professores que passaram no concurso... foram professores questionadores e preocupados... com a imagem da educação física escolar... as universidades formaram dois tipos de curso... o bacharelado e o licenciatura em educação física... então os professores estão mais preparados para o mercado de trabalho... espero que os que passarem futuramente no concurso venham para somar. 148 palavras

11) Como você avalia as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais de Educação Física? (Município)

Avançou muito quando implantou... as formações continuadas ... reconhecendo a importância ... do professor formador de opiniões ... sabendo que a qualidade do ensino passa pela qualidade do professor... e organizou... a política de formação para as séries finais (5ª a 8ª série) porém... é necessário avançar na qualificação... tentando fundamentar o professorando para uma prática pedagógica coerente com a realidade do município... já falava Paulo freire... o plano A deu certo no município B... mais isso não quer dizer... que vai da certo no município D... cada local tem a sua peculiaridade... o importante é que... a busca do conhecimento perpassa pela teoria e pela prática. 107 palavras

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

### QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo com o temário: **FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: Perspectivas de Técnicos Formadores e Professores de Educação Física.** Esta pesquisa está sendo desenvolvido por mim, João Carlos Carvalho Mignac de Oliveira, sob a Co-orientação da Profa. Dra. Márcia Karina Silva, com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Nosso objetivo é compreender a relevância da formação continuada às práticas pedagógicas na Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes.

Para tanto, objetivamos investigar e conhecer a sua opinião sobre **a relevância da formação continuada às práticas pedagógicas na Educação Física.**

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

**POR FAVOR, AO TERMINAR VERIFIQUE SE NÃO ESQUECEU DE RESPONDER NENHUMA PERGUNTA.**

**A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo. Desde já agradecemos as sua disponibilidade!**



**Nome:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Nível de Formação:** \_\_\_\_\_

**Turno (s) em que ministra aula:** \_\_\_\_\_, **Série(s):** \_\_\_\_\_

**Tempo de magistério:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Sexo:** Masculino (    ) Feminino (    ) **Idade:** \_\_\_\_\_

Esse questionário não tem respostas certas ou erradas. É sobre o que você pensa e sente e é absolutamente subjetivo. Por isso responda de acordo com o que você realmente **PENSA E SENTE**, sem se importar com que os outros possam pensar ou sentir.

Assinale o quadrado que corresponda melhor à questão:

**1- Como você vê relevância da formação continuada para as práticas pedagógicas na Educação Física?**

	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>
1. Difundido				
2. Preocupante				
3. Com indiferença				
4. Falta conscientização				
5. Importante				
6. Difícil solução				
7. Falta planejamento				
8. Produz resultados positivos				
9. Pouca participação dos professores				
10. Recebe bastante apoio da secretaria municipal de educação				

## 2- Como você avalia a participação dos professores na escolha dos temas e material didático utilizados na formação continuada

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Atento				
2. Superficial				
3. Disposto				
4. Empolgado				
5. Aberto a aprender				
6. Participativo				
7. Interativo				
8. Busca ter iniciativa				
9. Não tem oportunidade				
10. Sua opinião é levada em consideração				

## 3- Em relação ao planejamento da formação continuada, qual a sua opinião?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Promove a interação				
2. Centralizadora				
3. Dinâmica				
4. Participativa				
5. Falta planejamento				
6. Estruturada				
7. Eficaz				
8. Atrasada				
9. Consegue alcançar os objetivos				
10. Inoperante				

**4- Sobre a realização da Formação continuada, qual a sua opinião sobre:**

	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>
1. Falta estrutura física				
2. Material didático insuficiente				
3. Falta material humano				
4. Atende os objetivos				
5. Baixa frequência				
6. Didática				
7. Dinâmica				
8. Empolgante				
9. Desafiadora				
10. Motivadora				

Obrigado por sua participação!

## APÊNDICE H – PLANO DE TRABALHO ARTICULADO

NÍVEL/MODALIDADE	ATIVIDADE	CARGA/HORÁRIA	PESSOAL ENVOLVIDO	METODOLOGIA
SEDUC	Curso de atualização em articulação com Instituição de Ensino Superior, com temas a serem definidos.	200 horas	XX Supervisores Escolares	Os encontros serão mensais e terão como sistemática o estudo, a elaboração e a vivência do Projeto de Ensino da Escola.
Núcleo de Educação Infantil	<p>Curso de “Alfabetização e letramento: conceitos e relações” pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE.</p> <p>Curso “Formar em Rede”, promovido pelo Instituto Avisalá,</p> <p>Curso “Família Brasileira Fortalecida”, promovido pela UNICEF.</p>	100 horas (36 horas à distância, através de tarefas propostas no guia didático e 64 horas em grupos de estudo, coordenado por um tutor), com duração de 4 meses.	278 professores	<p>Os encontros serão mensais. O curso terá como produto a elaboração de cadernos de apoio pedagógico.</p> <p>Os encontros serão mensais envolvendo diretores, supervisores e professores.</p> <p>Terá o formato de seminário. Com 1 seminário por Regional e encontros de formação nas escolas.</p>
Núcleo de Ensino Fundamental I	<p>Encontro Inicial com os professores do Programa Alfa e Beto</p> <p>Encontros de Formação para formação dos supervisores do Programa Alfa e Beto. Com o objetivo de instrumentalizá-</p>	<p>8 horas</p> <p>xx horas</p>	<p>583 professores</p> <p>xxx professores</p>	<p>O encontro terá como objetivo apresentar a concepção e a metodologia do programa.</p> <p>Encontros mensais para supervisores escolares com o objetivo de instrumentalizá-los para atuarem como formadores dos</p>

	los em relação ao acompanhamento do Projeto na escola.			professores (planejamento e avaliação). A formação dos professores acontecerá semanalmente na escola, com duração de 2 horas, fora do horário dos alunos. É papel da equipe técnica da SEDUC fazer o acompanhamento da prática dos professores e o controle das aprendizagens dos alunos. Para isso serão criadas fichas de acompanhamento da prática e das aprendizagens dos alunos.
Núcleo de Ensino Fundamental II	Os professores das diversas disciplinas terão encontros semanais com duração de 4 horas sob a responsabilidade dos coordenadores das disciplinas para discutirem sobre conteúdos, estratégias de planejamento, metodologia e avaliação, em dias e horários estabelecidos pela SEDUC, conforme quadro abaixo.		450 professores	Os encontros terão como produto a elaboração de cadernos de apoio pedagógico das diversas disciplinas. É papel da equipe técnica da SEDUC fazer o acompanhamento da prática dos professores e o controle das aprendizagens dos alunos. Para isso serão criadas fichas de acompanhamento da prática e das aprendizagens dos alunos.

<p>Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos</p>	<p>02 seminários com a mesma temática para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08</p> <p>I Seminário sobre Educação das Relações Etnicorraciais</p> <p>Projeto Roda de Leitura Afro-Indígena</p> <p>Conferência nas escolas sobre <b>O significado do dia 13 de Maio</b></p> <p>Avaliação das ações implementadas no 1º e 2º semestre/2010.</p> <p>II Seminário sobre Educação das Relações Etnicorraciais</p> <p>Oficinas temáticas</p> <p>Divulgação e orientação do projeto <b>Saúde e Prevenção na Escola – SPE.</b></p> <p>Visitação ao Instituto Federal de Ensino Tecnológico de Pernambuco – <b>IFET/PE</b></p> <p>Palestras com temas afins ao longo do ano</p> <p>Reuniões semanais do Grupo de Estudo</p> <p>Formação em Educação das</p>	<p>Com 150 horas/aulas</p>	<p>150 professores</p> <p>Xx Professores das 6 Regionais</p> <p>Envolvendo xx professores</p> <p>Envolvendo xx professores das 6 Regionais</p> <p>Envolvendo xx Escolas</p> <p>Xx professores das 6 Regionais</p> <p>Envolvendo xx professores de todas as escolas distribuídas por Regional</p> <p>Envolvendo xx Escolas</p> <p>Envolvendo xx alunos e xx Escolas</p> <p>Envolvendo xx alunos</p> <p>Envolvendo xx professores</p>	<p>Distribuídos nas escolas de todas as Regionais do município.</p> <p>Realizada por Regionais</p>
-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

	relações Etnicorraciais - GEFERE			
Núcleo de Educação de Jovens e Adultos				
Núcleo de Cultura	Programa Mais Educação  Programa Escola Aberta		500 monitores, 57 professores comunitários e 57 diretores.	Serão divididos dois grupos de diretores, professores e monitores para formação. Encontros Mensais dos Professores Comunitários com a Equipe de Coordenação do Programa, com o seguinte formato: -Encontros Mensais dos Monitores com seus respectivos Professores Comunitários nas escolas -Seminário de Avaliação e Troca de Experiências com Professores Comunitários e Monitores -Encontro de Avaliação Geral do Programa com os Professores Comunitários e a Equipe de Coordenação do Programa